

D/61

FÉSZS András;

A CIKLUSOS NYELVOKTATÁS



/Általános módszertani tanulmány/

1968

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM
Pedagógiai-Pszichológiai
Szakcsoport Könyvtára

TARTALOM

I. BEVEZETÉS	1. oldal
II. TEVÉKENYSÉGI CIKLUSOK	33. oldal
III. A NYELVI FORMAKINCSEK CIKLUSAI,	149. oldal
IV. A TANULMÁNYI IDŐ CIKLUSAI	269. oldal
V. FELMÉRÉSEK A CIKLUSOS NYELVTANÍTÁS EREDMÉNYEIRŐL	282. oldal
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	291. oldal

Részletesebb leírásokról,
a korszak mai a tudományjéről a legújabb
korszak eladói, és a tudomány
szellemi, művelési és a szellemi.

I.2./ 1.

I. B E V E Z E T É S

1. Napjaink fokozott igénye a nyelvtanítás iránt egyre inkább előtérbe állítja a módszertani kérdéseket: viszonylag rövid idő alatt kell a nyelveket tanulóknak valóban alkalmazható, megbízható készségeket kialakítani.

A német, francia, angol nyelvet tanítom középiskolában, társadalmi nyelvtanfolyamokon, magántanítás során és kísérleti / gyermek, egyetemi és államvizsgára előkészítő, műszaki és tolmácsképző/ csoportoknak. Tanulmányomban összefüggő és a tanítási gyakorlatban egy időben, egymás mellett alkalmazott és ható eljárásokat szeretnék ismertetni eddig kialakult rendszerükben, a ciklusos nyelvoktatás keretében. Mindegyik közölt eljárást kipróbáltuk a laboratóriumi, stúdiós és hagyományos iskolai és tanfolyami oktatás során, mindegyik említett fokozatban. Bármelyik tanítási formában alkalmazhatóak, mindegyik számára tartalmaznak termékenyítő, hasznos gondolatokat. Ilyen értelemben a jelen tanulmány az általános nyelvoktatási módszertan tárgykörébe tartozik.

A nyelvoktatás általános módszertani kérdéseihez a nyelvoktatás konkrét gyakorlata felől közelít: a nyelvoktatási munka területeinek és formáinak lehetőségeire, igényeire alapulnak a mintegy kilenc éve kezdett kísérletek, melyeknek eredményei ezek a mai állapotukban nagyrészt véglegesnek tekinthető módszeres eljárások, maga a ciklusos nyelvoktatási módszer.

2. A nyelvoktatás módszereinek területén kísérletezni, új eljárások létrehozásának igényével rendkívül nehéz. Ez a munka feltételezi és előírja a több évszázados szervezett iskolai nyelvoktatás eljárásainak ismeretét, a nyelvoktatás céltartalmának, az általános alapelveknek, a nyelvoktatásban szükségképpen ható tudományok, valamint a nyomukban felépülő módszerek változásait.

I.2./ 2.

2. 1. A nyelvoktatás története egyben tükrözi a céltartalmak változásainak, egymással való küzdelmének: a formális, gyakorlati /utilitarisztikus/, reális-materiális /irodalmi stb./, művelődésrajzi, világnézeti és általános nevelési célok alakultak ki a mai napig, és ezek közül hol az egyik, hogy a másik állt a nyelvoktatás középpontjában.

SZOBOSZLAI / 1960. / állapítja meg tanulmányában, hogy e célformulák közül nyelvtanításunk során hol az egyiket, hol a másikat részesítették előnyben, mintegy metafizikusan szemlélve a nyelvoktatást, hogy ha az egyik célt meg akarjuk valósítani, akkor szükségképpen fel kell áldozni a többit. A mai komplex céltartalom a benne elsősorban a beszélt nyelv tanításának igénye csak lassan, kemény harcok során tört utat magának.

1901-ben így ír ALVINCY: / 25.0. / "Rusztikus elmaradottságunkból, jogászkanász valónkól mi magyarok, csak úgy bontakozhatunk ki, ha előrehaladott kultúrával bíró népekkel törekszünk lelki bensőségbe jutni."

A régi grammatizáló iskola elleni reformtörekvések vezéralakja, VIETOR /1886. 355.0./ ír az "írás és nyelv végzetes összetévesztéséről", von RODEN, a reformtörekvések elméleti összefoglalója az élő nyelv oktatásának fontosságáról szól /1890. 5.0./: "Uralkodjék a beszéd a könyv fölött, a szó az írás fölött, a nyelvtudás a nyelv ismerete fölött". Nézetei /3-4. 0./ még mai nyelvoktatásunknak is iránymutatói lehetnének: miszerint a tanítás

- lélektanilag is helyes alapelvek szerint a szemléletességre és utánzásra alapuljon: - elsősorban beszélni és a beszélt nyelvet megérteni tanítsunk; - amit már tud és ért a tanuló, az idegen nyelven, azt a továbbiakban az idegen nyelven hallja, beszélje a további beszédgyakorlatok során; - háttérbe szorítani az anyanyelvről az idegennyelvre való fordítást; -

I.2./ 3.

- helyes kiejtést kell adnunk, nem a betüből, hanem a hangokból kiindulva; - az alaktan a hangtanra alapuljon; - nem szabad elválasztani a nyelvtant a beszéd-től; - összefüggő olvasmányokat kell a tanítás középpontjába állítani; /szemben a régi gyakorlattal, ahol összefüggéstelen személtető mondatokat, idézeteket nyújtottak/; - az írásos munkáknak az olvasmányokhoz kell, hogy kapcsolódjanak, azoknak különböző visszaadására kell korlátozódniuk; - /37-38.o./ nem "papgáj módszer" kell, hanem az értelemre kell építenünk; - az összefüggő olvasmányok tartalmukkal kell lekössék a gyermeket, aki azokat át is éli; - a szavakat összefüggéseikben tanulja meg, ezek így, asszociációik révén jobban megragadnak az emlékezetben; - a gyermek maga fedezi fel az idegen nyelvi grammatikát; - a gyermek sokmindent öntudatlanul tanul meg.

Von Roden nézetei közül ma már világos, hogy több elavult, továbbfejlődött. De mint a formális képzést hangoztató régi iskola ellen szegülő csodálatos reformgeneráció egyik tagja, jól példázhatja, hogy e korszak mai nyelvtanítás számára is tartalmaz utmutatást, kimerithetetlen kincsesbánya azoknak, akik kutatni kezdik.

Ők mondták ki először, hogy a nyelvtanításnak valóban a beszéd tanítása legyen a célja. ALVINCY: /1901. 24.o./ :

"A tagadhatatlan kudarcz némi leplezésére kitalálták az afféle jelszókat, hogy középiskolában nem a beszélés, hanem az izlés-nemesítő, jellemképző olvasmányok kedvéért tanítják a nyelvet, főképp pedig a grammatizálásért, mert ez lenne a legkitünőbb észfejlesztő gyakorlat."

Az ő harcuk nyomán aztán a formális képzés egyeduralmával leszamolt a nyelvoktatás. A többi célformula már nem uralta el a nyelvoktatást, és mai iskolánk hivatott haladó tartalommal megtöltve alkalmazni őket.

I.2./ 4.

2. 2. Az új módszerek kidolgozását célzó munkának szem előtt kell tartania a nyelvoktatás fölött őrködő és benne szükségszerűen tükröződő tudományok / filozófia, pedagógia, lélektan, általános nyelvészet, a tanított idegen nyelvet beszélő népvonatkozásában, irodalomtudomány, történelem, művészettörténet, földrajz, néprajz, magának a nyelvoktatásnak a története/ változásait.

2. 3. Szükségszerű az iskolába is bevonuló technika fejlődésének nyomkövetése és lehetőségeinek felmérése. Miként jutott a nyelvoktatás a betű-pedagógiától a kép-, az imitáció-, a kréta-pedagógián át a mai modern szemléltetési eszközök és oktató-gépek pedagógiájához. Építhet-e mai, az általánosság igényével fellépő módszertani munka az audióvizuális és oktató-gépek szerepére?

2. 4. A didaktikai alapelvek hiánytalanul érvényre kell jussanak a létrejött új eljárásokban: a tudományosság elve, tudatosság és aktivitás elve, szemléletesség elve, az elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve, az oktatás rendszerességének és következetességének elve, az ismeretek tartós elsajátításának elve, az oktatás érthetőségének elve, a közösségi munka és egyéni bánásmód elve, valamint az anyanyelvre való támaszkodás, mint a nyelvoktatás speciális elve /KRAMMER - SZOBOSZLAY 1963. 91-113. o./

2. 5. E munka során végig kell kövessük a módszerek változásait a nyelvoktatás története során. A grammatizáló /szintetikus, analitikus, genetikus/ módszer ellenhatásaként létrejött direkt módszer/ szemléltető-imitatív elvű oktatás, reform-mozgalombeli törekvések/ tartalmát és kritikáját, s az azok hasznos vonásait magában egyesítő kombinált módszer vonatkozásait kell hiánytalanul feltárnunk.

I.2./ 5.

A direkt módszer történelmi érdeme és mai hatása is elvitathatatlan. Ez az irányzat szabadította meg a nyelvvoktatást a grammatizáló iskola életidegén és összefüggéstelen anyagokat magoltató, paradigma-drilleket sulykoló, a beszédkésztség helyett atomizált nyelvtant tanító, grammatikai elemzést és fordítgatást végző módszerétől.

Hibája, hogy a szélsőségre szélsőséggel felelt: - nem tanította a nyelv elméletét, és lemondott az anyanyelv használatáról, - elszigetelt szavakat nem tanított, csak kész nyelvi mintákat, sablonokat, - mellőzte a tudatosság elvét, - beszéltetett ugyan, a beszélt nyelv volt a központban, de a nyelvi anyag nem volt fokozatos és megtervezett. A zseniális nyelvtanár, Gouin "belső szemléltetési elve", a természetes nyelvtanulás, a mozgásos-imitatív elv fölé azért még mindig nem emelkedett a nyelvtanítás egyetlen elve sem.

Igy állandóan felszínre jut ma is a direkt módszer emléke, igénye: ECKERSLEY/1960. I. 10. o./: "a nyelv korrekt használata nem a tudás, hanem a szokás dolga" /11.o./ "Angolul tanítunk és nem az angolról Angolul úgy tanulunk meg, hogy beszéljük, és nem úgy, hogy beszélnek nekünk róla." - bár látja az anyanyelv megtanulásának és az idegennyelv tanulásának nagy különbségét: "perceket és órákat töltünk el ott, ahol a gyermek napokat és heteket töltött" /10. o./

A direkt módszer felelevenítésének gondolata vetődött fel a Szovjetunióban is Anyicskov professzor javaslatában, a "szovjet, újszerűen direkt módszerben", melyet a szovjet módszertani szakemberek 1957-58-ban vitáltak meg és vetettek el / INyT. 1958.5-6.130-145.o./. És vitathatatlanul a direkt módszer adta azokat az eljárásformákat is, melyek mai nyelvvoktatásunk legmodernebb irányzataiban is jelentkezők /audió-vizualizmus, strukturalizmus/. A direkt módszer irányította a

I.3./ 6.

pedagógusok, "az emberi lélek kertészei" figyelmét a lélektan legfontosabb tételeire, az ismétlés pszichológiai vonatkozásaira a gyermeknél, kinek emlékezete "viaszként fogadja be és márványként őrzi meg" az ismereteket /ECKERSLEY, 1960. I. 11. o./.

A nyelvoktatás történetén végigvonuló módszerek alkotó kritikáját a kombinált módszer végezte el. A fő módszertani irányokban nincs döntő fölény egyik javára sem, "jó módszer csak eklektikus lehet" - vallják a kombinált módszer szakemberei. És ez az irányzat van hivatva felhozni és a modern gyakorlatba átültetni a múlt irányzatok értékes vonásait, eljárásait, valamint arra is, hogy lefaragja azok fölösleges és szélsőséges elemeit. Vele szüntethetők csak meg a grammatizáló iskola "szabályok, csoportok, hang-, sőt: betűtörvények, osztályok és kivételek" halmazából álló "Augiász-istállója" /VIETOR, 1886. 16. o./, valamint a direkt módszer majom- és papagáj-ketrecei, imamalmi is. Benne valósul csak meg a célkitűzések, alapelvek és módszeres eljárások együttes, helyes kapcsolatu alkalmazása, melyek csak így képesek az oktatást eredményesebbé tenni.

"A pedagógusnak egyrészt jól kell ismernie ezeket a módszereket és eljárásokat, másrészt jól és helyesen kell tudnia az oktatás eltérő és változó körülményei között alkalmazni őket." /KRAMMER-SZOBOSZIAY: 1963. 117. o./

3. A kombinált módszer talaján állva kell szemlélnünk a nyelvoktatásban felmerülő legmodernabb irányzatokat, világtörékvéseket is, mint az audióvizualizmus, strukturalizmus, behaviorizmus eljárássai, rendszerei, melyeket sokan /SZENTGYÖRGYVÁRI is, MNyO. 1963. 1-2. 63. o./ a direkt módszer továbbfejlesztésének tartanak. SZENTGYÖRGYVÁRI kételyének ad hangot: "Kialakult-e már annyira az új nyelv szemlélet, hogy a teljesség igényével léphet a régi helyére? látnunk kell: nagy jelentőségű új elgondolásokat ma még csak kis vállalkozásokban félcelgetnek rendszerre, nem egyszer erejét veszített régi gondolatok renyhe fonálával."

I.3./ 7.

KRAMMER így vall erről a kérdésről /MNYO 1965.2. 18-19. o./:
 "... éberem kell őrködni, hogy e bátor kezdeményezés és kísér-
 letezés ne törekedjék általánosításra addig, amíg nem válik
 nyilvánvalóvá, hogy eredményei valóban segítik, előbbre viszik...
 a nyelvtanítást." "Egyelőre csak kísérletnek tudjuk
 tekinteni, általánosításukat ma még kockázatosnak tartanók."
 A strukturalista iskola talán legjobb tankönyv-sorozata, az
 An Intensive Course in English /Ann Arbor, 1966./ is csak a
 4. kötetében jut el a hangok /1. kötet/, szószerkezetek /2.kö-
 tet/, az automatikus szokásokat kifejlesztő mondatminták
 /3. kötet/ után ezeknek életszerű szituációkban való alkalma-
 zásához, s ez a fokozat is kezdetleges.

TARJÁN is ezt állapítja meg elemző tanulmányában
 /MNYO 1967. 156-166. o./: "Az USA egyetemre kerülő hallgatók
 jó része már meglehetősen biztossággal és folyékonyan beszéli
 'haladó' fokon az idegen nyelvet, amit a 'pattern practice'
 papagájszerű ismétlésével megtanult. A legtöbb probléma
 ott is, mint mindenütt a világon, ahol idegen nyelvet taníta-
 nak - így természetesen Magyarországon is - azt jelenti:
hogyan térjünk át a gondolkodás nélküli, automatizált papa-
gájszerű szubsztitúciós modell-ismétlésről a tudatosan
használt diszkrimináló beszélt és olvasott nyelv használatra?
 nem taníthatjuk őket tovább a kezdő és középfokon egyéb-
ként jól bevált monofunkcionális drillekkel Ez
 haladó foku nyelvoktatásnál sem a beszélt, sem az írott nyelv
 komplexebb szerkezeteinek elsajátítására nem alkalmas."
 Valóban kísért nyelvoktatási munkánkban ez a gond: miként
 lehetne módszereket teremteni, melyek elkísérnék a nyelv-
 tanulót a kezdetektől a nyelvoktatás befejezéséig, melyekben
 nem jelentkezik a hagyományos grammatikai fejezetek /hangtan,
 alaktan, mondattan, majd az ezekre következő stilisztikai vo-
 natkozások/ szétszakitottsága, melyek képesek egyszerre

I.5./ 8.

jeleníteni meg őket, már a nyelvoktatás kezdő fokán is, melyeket nem változtatni, csupán teljesíteni, anyagukban és formáikban kell bővíteni a későbbi fejlettségi fokokon. És ezeket a gondokat a strukturalista módszerekkel pusztán – ezt bárki elmondhatja ilyen könyvek, könyvsorok letanítása után – megoldani nem tudjuk.

5. Ezek után elemeznünk kell a mai nyelvoktatásunk előtt álló célkitűzéseket.

Elmondhatjuk, hogy az elmúlt 10 évben kiadott Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára c. füzetek reálisak, komoly tudományos alaposságra épülnek. Meghatározzák a nyelvoktatás gyakorlati feladatainak elsődlegességét, a készségfejlesztés területeinek fontossági sorrendjét /élő beszéd megértése és alkalmazása, szövegmegértés, majd írás/, velük kapcsolatban a művelődési és nevelési feladatokat. Az idegen nyelv a tanítás tárgya és eszköze. Részletes utasításokat adnak a készségfejlesztés minden területére. Hallás utáni megértés, beszéd: fonetikai jelek ismerete, a folyamatos beszéd redukált hangjai, intonáció kérdése, magnetofon, hanglemez, rádió alkalmazása, idegen nyelvű óravezetés, egynyelvűség, automatizálás mintamondatok segítségével, az ezeken végrehajtandó transzformációs és szubsztitúciós gyakorlatokkal, a kérdések, feleletek, beszélgetések képek alapján, tartalomelmondások kulcsszavak segítségével, szabad beszélgetések stb. Olvasás területén: mintaszerű bemutató olvasás, karban, csoportban való olvasás, szintetikus és analitikus olvasás, a fordítás szerepe és feladatai; magyaros fordítás stb. A tanítás anyagának feldolgozása során a szókincs területén tisztázzák az egynyelvűség igényét, a jelentésfeltárás módjait /szemléltetéssel, szövegösszefüggés alapján, körülírással, szóelemzéssel, összehasonlítással, s csak szükség esetén fordítással/, a rendszeresen és hibátlanul vezetett szótárfüzet igényét,

I.5./ 9.

a szótárhasználat tanítását, az anyanyelvvel és a másik idegennyelvvel való tantervi és didaktikai koncentrációt. A nyelvtan valóban funkcionális nyelvtan kell legyen, annyi, amennyi a legszükségesebb az elemi foku beszédhez, különválasztva a nyelvtani ismereteket, melyeket kell a készség, melyeket csak az ismeret fokán tanítanunk. Hitet tesz a mondatcentrikus nyelvtanítás, az induktív nyelvtan-kezelés mellett, rögzíti a gyakorlatfajtákat /behelyettesítések, bővítések, redukció, átalakítások kérdővé, tagadóvá stb./ Ilyen értelemben szabályozza a számonkérés, az iskolán kívüli munka kérdéseit is.

E Tanterv és Utasítás-brossurák a kombinált módszer gondos, praktikus sürítéseiinek tarthatók. Iskolai munkánk során kötelességünk is, de érdemesek is arra, hogy kövessük tanácsaikat, nagyon megfontoljunk minden egyes vonatkozásukat, nyomunkban indítsuk el kísérleteinket.

5. 1. Elénk módszertani pezsgés indult meg az iskolareformtörekvések előszeként már. Módszertani folyóiratainknak a 60-tól 65-ig terjedő évfolyamait kiemelkedő rang illeti meg egész nyelvoktatásunk történetében.

5. 2. Gazdagodtak a didaktikai alapelvekkel kapcsolatos ismereteink. Jó példa erre TÁLASI Istvánné - CSER Lászlóné cikke /INYT. 1960. 4. 97-103.o./, melyben a négy komplex kérdés ki-munkálásának szempontjait értelmezik és újakat vetnek fel. Az életszerűség elvénél kiemelik az idegen nyelvű óravezetést, az "ad personam" kérdések, a színes auditív-lexikai előkészítés, a diáklevelezés fontosságát; az elmélet és gyakorlat kapcsolata-nak elvénél, hogy a szabályok ne pótolják a gyakorlatot, sokoldalú gyakorlással kell készséggé fejleszteni az ismereteket; a didaktikai gazdaságosság elvével kapcsolatban javasol-ják a dinamikus óravezetést, eredményes eljárások kidolgozását,

I.6./ 10.

az indukció és dedukció rugalmas alkalmazását, az anyanyelv szerepének, a fordításos módszernek a szükséges méretekre való korlátozását, tágabb tér biztosítását a szókapcsolatok, szintagmák /semantisch kombinierte Ganzheiten/ gyakorlásának. A szemléletesség elvével kapcsolatban vizuális területen a megjelent tematikus képsorok, reprodukciók, diafilmek alkalmazását ajánlják. /A táblarajzok, posztótáblák, mágneses táblák, miniatűr berendezések, sőt bábjáték is felmerült egyéb cikkekben /vö. VÁRNAGY cikkét, INYT 1961.2. 60-63.o./ a szemléltetés eszközeinek gazdagítására. A tanulók aktivitásának elvét elemezvén kiemelik, hogy "az egyéni komplex számonkérési formáknak szűkebb térre korlátozásával nagyobb szerepet kell biztosítanunk az egyéni és kollektív számonkérés, az osztályfoglalkoztatás kombinációinak". Új elv a cikkben a perspektíva-nyújtás elve: olyan sikerörömekeket kell nyújtánunk tanulóinknak, hogy idegennyelvi ismeret és készséggyarapításukat folytassák iskolai tanulmányaik befejezése után is. /A cikknek nagy szerepe volt a később kiadott Utasítások kimunkálásában./

6. 1. Mai nyelvoktatásunk szervezeti formái: az iskolák, társadalmi tanfolyamok, magán uton való tanítás.

6. 2. Nyelvoktatásunk körülményeiről szólva itt általános kép megrajzolása szükséges, melynek vonatkozásai értelemszerűen kisebb-nagyobb arányban érintik az egyes szervezeti formákat. SZENTGYÖRGYVÁRI mutat rá cikkében /MNYO 1963. 1-2. 64.o./ néhány itt elemzendő gondolatra:

"Soha nyelvtanárnak nem kellett annyira felkészülnie lennie a nyelvórán, mint most. Hogyan lehet ne megoldani ezt a problémát?

Először a modern oktatási irányokra is kiterjedő gyakorlati tanárképzéssel. Már az egyetemről kikerülő fiataloknak is fejből kell tudniok azokat a didaktikai fogásokat, amelyekkel

I.6.2./ 11.

az alapvető nyelvi szerkezeteket eredményesen lehet tanítani.

Másodszor gyakorlati továbbképzéssel. A nyelvtanártól nemcsak követelni kell, hogy az idegen nyelv tanításához atmoszférát teremtsen az órán. Biztosítani kell azt is, hogy a tanított nyelvet legalább időnként megfelelően gyakorolhassa.

Harmadszor megfelelő tankönyvekkel. Jól csak azt lehet tanítani, amit jól meg lehet jegyezni és érdemes is megjegyezni. Világosan tagolt, tudományos alapon, művészién kidolgozott könyveket szeretnénk. Ha ebből a maximumból csak a minimum válsul meg, már akkor is nagy lépést tettünk előre!

Negyedszer az audióvizuális észleltető eszközök biztosításával. Először kérjük az eszközöket, azután szívesen megfogadjuk a használatukra vonatkozó tanácsokat. Eddig sok helyen kaptunk tanácsot, de nagyon kevés helyen a megfelelő munkaeszközöket."

6.2. 1. Az egyetemek e gyakorlati tanárképzési munkájáról, a gyakorlati továbbképzésről mondottakat így kell elfogadnunk. Egyetemről kikerülve, fiatal tanáraink rendszerint még nem bírják kellő mélységben a nyelvet, szinten egyáltalán nem ismerik a nyelvoktatás modern irányzatait, de még a régi irányzatok értelmében is nagyon kezdetleges mind mélységében, mind gyakorlatiasságában módszertani felkészültségük. A továbbképzésen, s annak különösen a külföldön történő formájában csak nagyon kevés pedagógus vesz részt.

6.2. 2. Tankönyveink csak néha és csak szórványosan dicsekedhetnek egy-egy jól sikerült fejezettel. A tankönyvirás elmélete nagyszerűen kidolgozta a jó tankönyv iránt támasztandó igényeket: fokozatosan és tudományos rendszerességgel, jól megválasztott, sokoldalú gyakorlat-anyaggal készülő, és emellett olvasmányos, érdekes, a tanulóhoz az idegen nyelvet beszélő nép kulturáját, atmoszféráját közelhozó szövegekkel rendelkező könyvek kelleneek.

I.6.2./ 12.

ALVINCY már 1901-ben kifejtette /10. o./, hogy idegen nyelvet "könnyen érthető, emlébe mintegy magától vésődő és nem írott nyelv rythmusának megfelelő szövegben" kíván tanítani. Az olvasmányos, csevegő, bő szöveganyag igényének találó lélektani megokolásával találkozunk RADNAI cikkében /MNYO 1963. 3-4. 109. o./: "Stabil emlékképhez kapcsolva egy új szó hamarabb válik felidézésre alkalmassá, mintha bizonytalan emlékenyomhoz kapcsolom azt..... Tizenhat nem ismert szóval soká bánunk jól, ha olyan szövegben ismerkedünk azokkal, ahol csak négy ismert szó szerepel. Ugyanezzel a 16 szóval hamarabb megismerkedünk, ha 16 jól ismert szóval együtt kap helyet, hosszabb szövegben."

Nyelvkönyveink ennek ellenére szürkék, gyakorlataik sokszor ötletszegények, nemegyszer rejtvénytyszerűek a hangulattalan, élettelen és keveset mondó szövegek mellett, melyek szükséztű illusztrációi a nyelvtannak, erősen érződik rajtuk a csináltság, a fésültség.

Nem elhallgatható hibája még reform-tankönyveinknek is, hogy a nyelvtant röviden, érintőlegesen akarván tanítani, sokszor fontos nyelvtani ismereteket is bagatellizálnak, így ez a süritett, hiányos jelleg idegességet teremt a dolgokat tisztázni, biztosan látni kívánó jó tanulók munkájában, és gátlásokat a gyengéknél, akik ezáltal a biflázás egyetlen módszerére kényszerülnek. /Nem is beszélve arról, hogy ez a jelleg e könyveket szinte teljesen alkalmatlanná teszi a hosszú ideig hiányzó, a magántanulók, az otthon segítséget nem kapó diákok számára./ Szentgyörgyvári roppant pesszimista felkiáltása - bizony indokolt.

6.2. 3. Szemléltető eszközökkel való ellátottságunk mindössze néhány tematikus falikép, egy-két olvasmányhoz kapcsolódó diakép-sorozat, néhány magnetofon-szalag. A híres külföldi

I.6.3./ 13.

szemléltető sorozatok megjelentek már egy-két tanfolyamunkon, főiskolánkon, de általános elterjesztésük még csak nem is várható. Itt is találó Szentgyörgyvári gondolata.

6.2. 4. Tanáraink óraszáma nagy, jóval a nemzetközi átlag fölöött van. S hivatalos iskolai munkájuk mellett szinte kivétel nélkül egyéb óraadásra is kényszerülnek, anyagi okokból.

6.2. 5. A nyelvtanítási óraszám mostoha. A nyelvtanítás eddig leggyorsabbnak tartott módszere, a zseniális GOUIN témacsoportos és mondat soros gyakorlati rendszere is 8-900 órát tart szükségesnek a nyelv elemi foku elsajátítására. Ezzel szemben a mai általános és középiskolák összesen átlagosan 5 - 700 órás /orosz nyelv/, illetve 200 - 250 órás /második idegen nyelv/ képzés ideje elenyészően kevés. /Az idegen nyelvű tagozatos osztályok 1200 - 1400 órája sem hoz viszont sokkal nagyobb eredményt, mint az előbbiek, de ennek taglalása a következő pontok feladata./

6.2. 6. A tanuló csoportok létszáma átlagosan 30 - 35 körül mozog, a gyakorlatban nem ritka a 40 és ennél több fős osztály sem.

6.2. 7. Mindeddig nem született átfogó, valóban az iskolai gyakorlat egészére kiterjedő általánosan elterjesztett modern módszertanunk. Így az iskoláknál általában tapasztalható tanári módszertani munka és továbbképzés legtöbbször a szakfolyóiratokban megjelenő, részletkérdésekkel foglalkozó cikkeinek tanulmányozásában merül ki.

Ezeknek a tényeknek mint objektív körülményeknek ismeretében már láthatjuk, miért marad írott malaszt minden nagyon értékes hivatalos utmutató, miért jellemzi nyelvoktatásunkat ma is nagyfoku eredménytelenség.

6.3. Módszertani újdonságok, hatékonyabb nyelvoktatási eljárások, melyekre a reform-tantervek hivatkoznak, s melyektől a megoldást várják, nem jöttek létre.

I.6.3./ 14.

6.3. 1. Az idegen nyelvi anyag feldolgozási menete mai nyelv-
oktatásunkban a régi, anyagleadó módszer jegyeit őrzi,
"kialakult sémája azzal fenyeget, hogy a nyelvi órák tulsá-
gosan egy kaptafára folynak le s ezzel egyrészt a tanári mun-
kát tulságosan a rutin járszalagjára juttatják, másrészt a
tanulók számára lassanként tulságosan megszokottá, unottá te-
szik." /KRAMMER - SZOBOSZLAY: 1963. 199. o./

Az órák lefolyása tükrözi ezt legjobban: /Vö: a Fazekas Mihály
Gyakorló Gimnázium nyelvtanárainak munkaközössége által írt
cikk: INYT 1959.2. 51-58. o./: írásbeli-szóbeli számonkérés,
auditív-lexikai előkészítés, bemutató olvasás, szöveg felol-
vastatása karban és egyénileg, ismeretlen szavak jelentésfel-
tárása, szótárba írása, a nyelvtan új elemeinek kiemelése, új
mondatok alkotása, az új szöveg feldolgozása néhány kérdéssel,
összefoglalás, házi feladat kijelölése. És ha mindezekhez hoz-
zá vesszük, hogy a tanulók elenyészően keveset beszéltek az
órán, önálló beszédtevékenységük alig volt, valamint hogy az
órák auditív-lexikai előkészítése és a szemantika munkája, az
új nyelvtan kiemelése rendszerint már el is viszi a 45 perces
nyelvórák idejét, szomorú kép áll előttünk. És gyakorlatunkban
éppen ezeknek a mozzanatoknak a csináltsága, az ezek során fel-
lépő, száz éve hibáztatott sulfux okoskodások, ügyeskedések jel-
lemzik nyelvóráinkat. Az anyagleadásos módszer lehet élmény-
nyújtó, gondolat-mozdító, de ellentétben áll a kondicionálás,
a készség-építés és megőrzés alapvető lélektani törvényeivel.

6.3. 2. Jelen anyagfeldolgozási rendszerünkkel nem adunk gya-
korlatban is használható nyelvtant.

Nyelvoktatási szakembereink lépten-nyomon figyelmeztetnek
is erre a veszélyre. VIÉTOR régi figyelmeztetése /1886. 24.o./
azóta is számtalanszor elhangzik: az olvasmányból kell levonni
az élő nyelvtant és nem fordítva, mert az olvasmány nem arra
szolgál, hogy a nyelvtani szabályokat bizonyítsuk be rajta."

I.6.3./ 15.

HEGEDÜS /MNYO 1963. 1-2. 15., 23.o./ a "nyelvtani mag" /grammatical core/ Hockett-től származó fogalmából indulva egy új típusu, mondatközpontu és az ezeken végzett műveletekben megnyilvánuló nyelvtani anyagkezelésre gondol /"mondattipológiával didaktikailag is meg lehetne oldani valamiképpen a sokat emlegetett és rettegett alaktani kérdéseket"/, melynek a nyelvoktatásban kardinális jelentősége van. Hockett-től idéz: "Ahogy birtokunkba vettük a nyelvtani magvat, az új szókincs gyarapítása alig kíván formális tanítást. Azt olvasással, vagy beszédgyakorlattal lehet gyarapítani."

SZÉPE /MNYO 65.2. 40. o./ már az anyanyelvi nyelvtannal való összevetés felé tekint: "Az iskolában egyedül az anyanyelv grammatikáját fejtik ki részletesen, és mindenesetre jóval előbb, mint a többi nyelvet. Nagy vívmánynak tartjuk, hogy a magyar grammatika általában megszabadulóban van más nyelvek kategóriáinak béklyóitól. Ugy látszik azonban, hogy ezzel együtt az iskolai magyar nyelvi oktatás némileg kevésbé teljesíti azt a feladatot, hogy előkészítse más nyelvek grammatikájának tudatos elsajátítását. Pedig ez szükséges elsősorban bizonyos univerzális kategóriák megtanítására, amelyek minden nyelv megtanulásában segítik később a tanulót. És szükség van, a mi számunkra elsősorban fontos néhány nagyobb indoeurópai nyelv közös metszetének grammatikai előkészítésére is."

PÉTERFIA nagyon széles tapasztalatokra valló írását kell még idézni /MNYO 1963. 1-2. 67. o./, mert a később bemutatott eljárásokban ezen gondolatok élnek. "Tetézi nyelvtanáraink módszertani gátlásait az az elavult jelszó is, hogy a tanítás mindig kizárólag az értelemre hasson. Ami helyes lehet más tárgyak oktatásában, nem egyeduralkodó a nyelvoktatás terén."

I.6.3./ 16.

A folyamatos beszédnek olyan komplikált a/uditív központi hangképző és idegrendszeri motorizmusa van, amelyek üzemeltetéséhez ezen idegpályák ugyanolyan fokú beidegzése szükséges, akárcsak a zenei képességek elérésében. S míg minden zeneoktató természetesen találja azt, hogy tanulója naponta skálázzon és kész zeneművek kottából vagy memoriterként csiszolt eljárásával készüljön fel az önálló alkotás feladataira, nyelvtanáraink nagyrésze még ma sem látja ennek az akusztikus, vizuális és szinetikus motorizmus kifejlesztésének a szükségességét, sőt visszariad annak megfelelő metodikus alkalmazásától."

6.3. 3. Szembeszökő e szövegfeldolgozási menet során a tanulók beszédbeli tétlensége, a nyelvvel való foglalkozás áttérelő-dése más területekre. LUX vallja /Köznevelés 1948./, hogy az idegen szót annyiszor kell kiejteni, ahányszor az anyanyelvi szót kiejtettük. Kifejti, hogy a sok előforduláshoz csak a beszédgyakorlat nyújthat alkalmat az órán: - az a mozzanat, mely órameneteinkből a "kicsuszások" miatt éppen elmarad vagy csak kurta időre jelentkezik. PALMER, FRANCH, HORNBY egyezően mintegy 500-szoros előfordulásban jelölik meg a szükséges mértéket. MOULTON véleménye /MNYO 1964. 3-4. 167. o./:

... "a tanterem munkájának főképpen egyéni és együttes ismétlésekből, gondosan vezetett társalgásokból és hasonlókból kellene állnia. A tanításnak bármely módja, amely a hallgatókat nem indítja valamiképpen a szokásformáló tevékenységre, a teljes időpocsékolás komoly gyanuját kelti."

6.3. 4. Idegen nyelvű szöveg- és témafeldolgozási menetünkben szinte kizárólag a kérdés-felelet ösvényén járunk, csak néha és néhol történik, hogy a tanulók egymást is kérdezzék. És ezek a szegényes beszédgyakorlati formák is rövidek, elnagyoltak, rendszertelenek, többnyire el is sikkadnak.

I.6.3./ 17.

A tanult témák, szövegek "tartalomelmondása" rendszerint a tanulók házifeladataként szerepel, gyenge előkészítéssel, bizony ezzel is az élettelen biflázás terheit rakva tanítványainkra. Hiába a figyelmeztetés /KRAMMER -SZOBOSZLAY: 1963. 207.o./: "A szöveg beszédgyakorlatok kiinduló alapja, attól azonban óvakodjunk, hogy gondos előkészítés /a lényeg megláttatása és kiemeltetése, kérdések láncával történő egybefűzése/ nélkül a tartalom elmondására szólítsuk fel a tanulót. A tartalom elmondása logikailag olyan szintézis, amely megelőző gondos analízis nélkül csak nagy rutinnal oldható meg. amilyen kényelmes feladatkitűzés a tanár részéről a kellő előkészítés nélküli tartalom elmondás, olyan nehéz és ezért gyakran sikertelenségbe fuló vállalkozássá lehet a tanuló számára."

6.3. 5. Nyelvoktatásunk általános képét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy mai gyakorlatunkban egyáltalán nem vagy csak nagyon vérszegényen tudjuk elérni a beszédkészség fejlesztését és főleg nyelvoktatási témáink, szövegeink anyagában élő, bennük rejlő eszméi, érzelmi, hangulati vonatkozásokat erőteljes módon feltárni. Nyelvtanítás-módszertani kutatóink olyannyira értékes elméleti munkássága nem tud lehatolni a mindennapi gyakorlat műhelyeibe, nagy az elmélet és gyakorlat közti szakadék. Mi sem jellemzőbb erre, mint egy országos konferencia egyik hozzászólójának mondata: " 'elméleti-cé' jól állunk". A fellegekbe járó elméletieskedés is kárhoztatható ebben. A hozzászólás szavával: beszélünk mi országos összejöveteinken izelméletekről, konyhaművészeti irányzatokról, a vitaminok termokritikai tulajdonságairól, de hogy valóban "mit és hogyan főzzünk" a nyelvoktatás tüzhelyeinél, arról nem. De ha az eredménytelenségek okát vizsgáljuk, annak központjában sem az elmélet ilyen vagy olyan jellege, sem az objektív körülmények, hanem elsősorban nyelvoktatásunk merev, nem a beszédkészség fejlesztésére irányuló anyagkezelése áll. Pazarolunk a kevésből.

I.7.1./ 18.

7. Hogy milyen eredményeket ér el nyelvoktatásunk, arról pillanatnyilag nem áll rendelkezésünkre országosan végzett, konkrét és részletes felmérés. Ennek hiányában módszertani cikkeink sokszor szubjektív megítélésekből, viszonylag szűk területekre vonatkozó megállapításokból állnak. Magam is végeztem felméréseket eddig 50 osztályban, 10 társadalmi nyelvtanfolyamon. Ezeknek eredményei is ilyen értelemben tarthatnak csak igényt általánosításra, noha az én kísérleteimben hálás utmutatóul szolgáltak.

7. 1. Vizsgáltam a tanulók véleményét az órák menetével, hangulatával kapcsolatban.

7.1. 1. A számonkérés ma is főleg egyéni komplex formájában jelentkezik. Csak a jó tanulók nem félnek tőle, de mindnyájan látják, hogy a többség ezalatt tétlenségre van kárhoztatva. Átlagos ideje 8-10 perc, szélsősége a 30-35 perces számonkérés, egy-két-három tanulóval.

7.1. 2. Az auditív-lexikai előkészítést, különösen annak valamely történetet elmesélő formáját, melyben az új szavak is előfordulnak /szövegkörnyezetben való felismertetés/, általában nem értik, nagyrészt nem is figyelik, mert szinte soha sem történik meg a tanulók bevonásával való összefoglalása. Hasznosnak egyetlen tanuló sem érzi.

7.1. 3. A bemutató olvasás, szavak, kifejezések jelentésfeltárása /tárgyi, képi szemléltetéssel, körülírással, kiegészítéssel, rokonértelmű szóval, ellentétes értelmű szóval, meghatározással és végül a magyar jelentéssel - vö.: KRAMMER -SZOBOSZLAI 1963. 167. o./ során figyelnek, de ezt a munkát csak nagyon kevesen tartják hasznosnak, még következetes alkalmazása esetén sem. A tanulók és tanár akkor látja munkája eredményét, ha a fogalom világosan felszínre került: azaz, mikor világosan felmerül az anyanyelvi megfelelő. S ezt az élénkebb tanulók

I.7.1./ 19.

rendszerint megsugják társaiknak. Az anyanyelv megkerülését ez a módszer nem tudja megoldani, sőt sokszor éppen az a figyelem központja, melyik magyar szó hangzik el a sugásokban.

Másik észrevételük, hogy tanáraink csak rendszertelenül alkalmazzák ezt az eljárást, a tanárok egyharmada előre, pre-paráltatja és tanultatja meg a szavakat, fordítottatja le ott-hon az olvasmány soronkövetkező részletét, már a kezdő csoportoknál is, s az órán így kevesebb problémát kell megtárgyaljon. Másoknál a jobbak mindig "előre tanulnak". Harmadik-negyedik osztályban a preparálás kizárólagos eljárás.

7.1. 4. A tanári bemutató olvasás általános, a magnetofon használata minden 20-25. órán történik, de az esetek mintegy ötödében egyáltalán nem. Ha néha alkalmazzák, akkor szinte az egész órát annak hallgatásával, mondatok ismétlésével töltik. Így játéknak, "potya" órának tartják, de általános használat esetén nem időrabló, sőt nagyon hasznos a szemükben.

A tanárok nem tervezik meg a magnetofon használatát sem az órákon, sem a nagyobb tanítási egység során: rendszerint azon a napon, amikor magnetofont használnak, minden órájuk-ra beviszik, bárhol állnak is az anyagban.

7.1. 5. A nyelvtant elmagyarázzák a szöveg vagy a nyelvtani rész egy-egy mondatán, mondatmintákat csak az esetek 20 %-ában alkotnak, ott is sokszor nem írják le. A tanulók egy-egy jelen-ségre általában 2-3 mondatot mondanak összesen, azt is csak a jobbak. Mondatok transzformációit /mondatforma, idő-, személy-variációk, behelyettesítések/ csak néhány, a mintamondatokat alkalmazók mintegy fele végeztet, kórusban mondatás, csoportos és egyéni ismétlések sehol sem rendszeresek.

7.1. 6. A beszédgyakorlatok egysikukak, szegényesek, az órák több, mint felénél nem is szerepelnek, mindössze az összefoglaló órákon, egy-egy olvasmány lezárásánál, bár itt is inkább /30-40 %/ számonkérés formáját öltik, egy-egy tanulóhoz szólnak.

I.7.2./ 20.

7.1. 7. A házi feladatokat a tanárok mintegy 80 %-a egyáltalán nem vagy csak néha és érintőlegesen készíti elő. /Ez is nagyrészt abból áll, hogy megmondják a tanulóknak - különösen a reform-tankönyvek készítették erre őket -, hogy mit jelent a könyvbéli feladatok fölött az idegen nyelvű utasítás, melyet a tanulók titokban be is írnak a könyvbe./ A házi feladatok tulnyomó és legnehezebb része az írásbeli rész, azonkívül a szótanulás jellemzi; a szövegfeldolgozás munka fő formája ma is a fordítás, majd a "tartalomelmondásra" irányuló memoriter.

7.1. 8. Izgalmas kérdésre adott választ a felmérés egyik vonatkozása: mennyi időt tölt beszédtevékenységgel egy-egy tanuló az idegen nyelvi órákon. /4 éves felmérés, egyenként 20-20 osztályban, egy-egy negyedéves időtartamokra. A felmért tanulók között gondosan válogatva egyaránt volt jó, közepes, gyenge előmenetelű, aktív és visszahuzódó nyelvi tevékenységű tanuló./ Az eredmény: átlagosan 80-90 másodperc jut egy tanulóra. Szélsőséges esetek, hogy a felmért tanulók között néhány az egész negyedév mintegy 20 órája során összesen 6, 7, 9, 10 percet beszélt - beleértve a közösen végzett szóbeli gyakorlatokat is -, a másik "szélsőség" sem elragadtató: a legtöbbet beszélők ez alatt az idő alatt 80 percet szerepeltek./

Az órák hatékonyságáról a tanulók nincsenek meggyőződve, általános érzésük, hogy tanulnak valamit, amit soha nem használnak.

7.2. Legszembetűnőbb jelenség, hogy tanulóink tudatában az egyes nyelvtani ismeretek, sőt legtöbbször a szó- és kifejezésanyag nagy része is egy-egy olvasmányhoz kötődött. A nyelvtani anyagból csak a nagyon általános vonatkozások merülnek fel másutt a későbbiekben, azok rendszeres további alkalmazása csak nagyon kevés tanárunknál tapasztalható. Az esetek

I.7.4./ 21.

többségében megelégszünk azzal, hogy a tanuló felismerje az egyes formákat, ne jelentsen számára problémát a következő szövegek elemzésénél. Tematikus szócsoportosításokat normál tagozatos osztályokban sehol nem végeznek, a nyelvi tagozatokon a tanárok mintegy 20 %-a végeztet ilyeneket, de a szavak rokonértelmű csoportjainak értelmezése, szituációhoz kötött alkalmazása ott sem történik meg sehol.

7.3. Érettségre kerülő diákjaink közül csak az egészen jóknak maradt meg emlékezetében a középiskola első, második osztályában tanult anyag szókincse, de sokszor készség-anyaga is: írásuk, beszédük tele van kezdetleges egyeztetési, szerkesztési hibákkal, noha annak idején ezeket a dolgokat jól tudták, nagyon begyakorolták, csak e készségek az idők folyamán kialudtak bennük. Ezért jelentkeznek idegen nyelvből oly kevesen érettségre: a nyelvi anyagnak újra készenlétbe helyezése kilátástalan munkának tűnik a szemükben.

7.3. 1. Folyamatos, rendszeres ismétléssel, a nyelvtanárok mintegy felénél találkozunk, s ezeknek is elenyésző része alkalmazza az ismétlést fokozatos igényekkel, új szempontok alapján. A dolgozatírások, a félév, illetve év vége előtt beiktatott rész- és átfogó ismétlések ezért jelentenek rettegett, felőrlő munkát aztán tanároknak, diákoknak egyaránt.

7.3. 2. A rendszeres ismétlés formálissá süllyedése és elhanyagolása párosul a tananyag tanulásának sekélyes céltartalmában. Tanulóink óráról órára tanulnak, nem feszíti őket, hogy a nyelvi anyagokat hosszú távra meg kell jegyezni.

7.4. Nyelvoktatásunk mai anyagfeldolgozási menete, gyakorlat-szegénysége a funkcionális nyelvtan hiánya azok a legfontosabb tényezők, melyek miatt tanításunk végeredményben általában középszintre emeli fel a tanulókat, s ennél megreked. Az érettségi vizsgálatok általános tapasztalata, hogy a nyolc évig

I.7.6./ 22.

tanult orosz nyelvben szerzett beszédképesség - párhuzamosan az ismeretek anyagával is - körülbelül ugyanolyan fokon áll, mint a csak négy éven át tanult második idegen nyelvben. Idegen nyelvi tagozatainkat szembeállítva normáltagozatos osztályainkkal az⁵ látjuk, hogy a beszédképesség lényegesen semmiképpen nem, csak alig jobb a tagozatos osztály javára, s esetleg anyagtudásuk szélesebb. Ugyanez a helyzet a speciálisan képző kereskedelmi technikumi tagozatos idegennyelv-oktatás területén, szembeállítva az ottani eredményeket a gimnáziumiakkal.

7.5. Érettségizett diákok között végeztem felmérést az irányban is, ki fogja tudni alkalmazni a szerzett nyelvi ismereteket, ki fogja tovább fejleszteni nyelvi tudását. Az arányok: - továbbra is fejleszteni szándokozók: 8 %; - olvasni és levelezni szeretne vele továbbra is: 16 %, - szükség esetén szakszövegeknél felhasználja, de nem akarja továbbfejleszteni: 28 %; - a többi nehéznek találja, úgy érzi, hamar elfelejti, amit tud, megunta. /Megdöbbentő, hogy a felmért 220 tanulóból 12 áthuzta a "megunta" szót, és "megutálta" szóval helyettesítette. Közülük 5 nyelvi tagozatos tanuló volt./ A zenei érdeklődésű tanulók közül sokan a slágerek miatt akarja angol és francia tudását fejleszteni, a németet a televízió miatt, de ez utóbbi helyi, a nyugati országrészre jellemző vonatkozás lehet./

7.6. A kérdés zárásául bemutatnám a tanárok körében végzett tájékozódások során felszínre került véleményeket a tanulók idegennyelvi felkészültségéről.

7.6. 1. Az idegen nyelvű beszédjükre a "tanteremnyelv" nyoma rá bélyegét. Ennek jegyei; - monotonitás: szótagok, szünetek időazonossága, valamint a kifejező intonáció hiánya; - nincs gesztus, mimika; - a nyelvi tempó általában lassu, vontatottan olvasnak, beszélnek, más tanulók viszont darál-

I.7.6./ 23.

nak, de ott meg a nyelvi tempó merev, csak darálva tudnak megnyilvánulni, és mindkét vállfajnál élettelen a beszéd; - önálló beszédükben, mikor maguk kell, hogy megfogalmazzanak egy-egy mondatot, nagyon sok a nyelvi "találgatás"; - szókincsük nagyon szegényes és bizonytalan is, szinonimák, kifejezések, nyelvi fordulatok, a szinesség és élénkség eszközei teljesen hiányzanak, ha beszédre szorítják őket; csak a legegyszerűbb szerkezeteket és szavakat használják; - nincs helyzethez, témához, egyéniséghez szabott stilusszintelés, nincs rugalmas csere-készség, sőt a közepes szintnél gyengébb tanulókat már az is megzavarja, ha a kérdések kissé is eltérnek az olvasmány gondolatmenetétől; - nem érzik a mondatok kapcsolási lehetőségeit; - a tanteremnyelv okozója a mostoha óraszám mellett maga a nyelvtanár: az idegennyelv tanításába is áthozzák az agyonhangsúlyozást, sőt itt a szemléltetés végett éppen végződéseket, új nyelvtani és lexikai elemeket hangsúlyoznak ki, noha a mondatban úgy soha nem hangzanának az idegen nyelvben. /Védekezésük, hogy: nem motyoghatják el. Valóban, kell néha a szemléletes, akár hanggal való kiemelés, de utána azonnal vissza is kell ágyazni a normális tempóju, intonációju, hangsúlyelosztású beszédbe./

7.6. 2. Beszédértési készségük szegényes. Általános az a színvonal, hogy olvasva, mondva az egyes szövegrészeket, értik, de összefoglalni nem tudják. Az élő beszéd sebességén előadott szöveget még akkor sem értenek meg, ha ismert szavakból áll. A jó tanulóknak is legalább kétszeri felolvasás szükséges, hogy felfogják a tartalmat.

7.6. 3. Olvasásuk általában lassu, darabos: nem hogy az összetartozó szintagmákat nem olvassák egy húzamban, de a gyengék közül nem egy szóközépen is megáll, újakezd. Huzamosan csak nehezen tudnak olvasni, hiszen általában nem olvasnak

I.7.6./ 24.

nagyobb egységeket, legfeljebb házfeladatnyi töredékeket. Az iskolai anyagon kívül még a végzősök közül is csak néhányan olvasnak idegennyelvi anyagot.

7.6. 4. Írásuk általában gondos tartalmilag és formailag egyaránt. Lényegesen kevesebb a nyelvtani hiba benne, mint beszédükben. Önálló fogalmazványok, tartalomleírások esetén az írásban adott nyelvi formák nem egységes szintűek, egy-egy olvasmányból felmerült kifejezéshez kapkodnak, önálló gondolat kifejtésük nincsen. Az olvasmányt másoló kifejezések között a "töltőanyag" nagyon kezdetleges. A külalak sokkal jobb, mint az anyanyelvi írásé.

7.6. 5. A nyelvtani formakincs birtoklása területén legfontosabb a tanulók "egyszerű" - "bonyolult" komplexusa: különösen az önálló megnyilvánulásukkor, de a nyelvtani gyakorlatok során is, menekülnek az egyszerű formákhoz, rettegnek a bonyolultabb szerkezetektől, transzformációktól stb. A nyelvi gyakorlatok során is sok a találgatás, sőt a jól mondott részek iránti bizalmatlanságuk is. Könnyen megzavarhatók, szolgáian elfogadják a tanári utasítást, és a sugást is, noha az esetleg jó volt, amit mondtak. Formacsere és kapcsolási készségeik gyengék, az alapvető igemód alapvető időiben, ragozott állítványt használnak csak, igeneves összevonásokat, igei névszókát kerülnek /különösen az angolban és a franciában/, fő beszédformájuk az egyszerű mondat. Nem tudnak közel sem kellő mértékben emocionálisan megnyilvánulni az idegen nyelven /felkiáltás, indulatszavas mondatok stb./. Hibáik esetén a szabályokhoz futnak nyelvtani tudásuk nem "funkcionál".

7.6. 6. Fordítókéességük gyenge és főleg egyirányú: anyanyelv - idegennyelv. A magyaros fordítás érzéke még a tagozatos osztályokban sem alakult ki. Az idegennyelvre való fordításkor sem "érezik" a szerkezeti, gondolkodásbeli, formakincsbeli eltéréseket, szolgáian fordítanak.

I.8.1./ 25.

7.6. 7. Művelődésrajzi és személyiségfejlődési vonatkozásban: a tanulók erős arányban csak ismeret-anyagbeli értelemben közeledtek az illető idegen nép felé, hangulatilag nagyon keveset kaptak. Tankönyveink sematikus, iskolaszagu jellegükből újabban sem sokat veszítettek. A nyelvet nem szerették meg, a tanulók legtöbbször kötelességszerűen és nem állandóan megújuló belső indítékból tanulja.

8. Ezek előrebocsátása után beszélhetünk nyelvoktatásunk feladatairól, igényeiről, melyek a tanulmányomban bemutatandó eljárás-rendszer létrehozását sugallták, illetve melyeknek meg kell felelnie minden nyelvtanítási eljárásnak, így a ciklikus nyelvtanítási módszernek is.

E feladatok, igények csoportosításánál már a tanulmány belső szerkezetét követjük, mikor ezeket a tevékenységi és a nyelvi formakincs gondolatkörébe csoportosítjuk.

8.1. A nyelvi tevékenység területén újtipusu beszédgyakorlatok kimunkálása szükséges, hogy egyrészt fellazítsuk a mostani anyagfeldolgozási menet merevségét, megszüntessük beszédgyakorlati szegényességét, szürkeségét, megszabadítsuk néhol időrabló, fárasztó és kevésbé hatékony mozzanataitól, másrészt hogy magasabb szinten rendet, fokozatosságot, életszerűséget és biztos ismeret- és készségmegőrzési képességet biztosítsunk eljárásainknak. Milyenek legyenek tehát ezen újtipusu beszédgyakorlatok?

8.1. 1. Egyik fontos szempontunkat von Róden fogalmazza meg /1890. 3.o./: a beszédgyakorlatoknak olyanoknak kell lenniök, "melyek révén megszűnik az a helyzet, ahol az olvasmány és a nyelvtan közötti káros kettősség van, ahol a tanuló kevés alkalmat kap az öntevékenységre, ahol túl nagy teher hárul az emlékezetre, ahol nem fejlesztik a nyelvi készséget." A gyakorlatok tartalmazzák a nyelvtudomány reprezentációs szintjeinek /hangok, intonáció, szavak, szókapcsolatok, mondatok, közlések mint a mondatok csoportjai/ valamennyi területét azok együttes

I.8.1./ 26.

alkalmazásával, a bőséges begyakorlás formájában. /Vö.: FÜLEI-SZANTÓ MNYO 1965.2. 53. o.: "A modern nyelvészet reprezentációs szintjei a nyelvoktatásban átadási szintekké válnak, és az átadásuk nem szabatosan elkülönített, hanem a gyakorlatban összefonódott."/

8.1. 2. A jelentésfeltárást - mai gyakorlatát leszűkítve - többnyire az anyanyelvi megfelelő egyszerű közlése után az élő beszéd gyakorlása során mintegy nyújtott folyamatban valósítsa meg. A rákövetkező gyakorlatok, ismétlések során biztosítsuk az új ismeret sokoldalú beágyazását és rögzítését, állandó későbbi alkalmazását.

8.1. 3. LUX figyelmeztet /1932.87-88. o./, hogy "A kérdés és felelet formájában folyó beszélgetés természetesen nem küszöbölhető ki a tanításból, de ezt nem szabad a beszédgyakorlat egyedüli formájává tenni." Fejlettebb fokozatokat jelöl meg: - mikor a tanuló kérdést szerkeszt, - mikor a tanulók szerkesztette párbeszéd kerül elő, - e párbeszéd mozgásos, /esetleg jelmezes, kellékes/ előadása, - egy-egy cselekvés-sort /Gouin-sorok/ maguk is végrehajtanak a tanulók. A gyakorlatoknak tehát fel kell ~~tehát~~ dolgozza az információ-kérés és információ-nyújtás egyre teljesebb, majd teljes formakészletét.

8.1. 4. Iskolai munkánk során a nyelvi anyag főleg szövegekben /elbeszélés, leírás, párbeszéd, kísértékezés/, témákban és néha verses alkotásokban kerül a tanulók elé. A beszédgyakorlatoknak kell elérnie, hogy a tanuló tudata végig uralja a szöveget, annak alkotó alakításában részt vegyen, kellő lendülettel és könnyedén birkózzék meg minden fokozattal. Az ilyen gyakorlatok nyomán megváltozik az összefoglaló tartalom-elmondás fogalma, szerepe is; nem lélekölő memoriter-tanulás, mint a régi iskolai gyakorlatban, ahol a szövegközlés, szövegelemzés és a memoriter feladata között semmi vagy csak gyér

I.8.1./ 27.

fokozati megközelítés volt. Itt a tartalomelmondás majd az elsajátított szó-, szintagma- és mondatanyag magasabb szintű szintéziseként, színes, egyéni, élőnyelvi valóságként fog jelentkezni.

8.1. 5. Olyan gyakorlatok kellenek, melyekkel sűrűn, egy órán - a begyakorlottságtól függően - többször is végigmehetünk egy-egy tanítási egységen /a gyakorlatban legtöbbször olvasmányon, de olvasmánycsoporton, összefüggő témákon is egyszerre./

8.1. 6. Olyan gyakorlatok kellenek, melyek állandóan és gazdagon nyújtanak beszédhelyzeteket, és ezek a beszédhelyzetek plasztikusak, hamar áttekinthetőek és megtanulhatók, s a következőkben nem kell időt pazarolni a szerepek, maga a beszédgyakorlat összeállításával.

8.1. 7. E beszédgyakorlatok során az idegen nyelvi óra valóban gazdag nyelvi élménnyé váljék: minden tanuló sokat halljon és felengedetten, sokat beszéljen.

8.1. 8. Beszédgyakorlataink formái fokozatosak legyenek, ugyanakkor nagy legyen az oktatás menetében való elhelyezhetőségi rugalmasságuk /órán, nagyobb tanítási egységben/. Ne legyen merev a fokozatosan felépülő gyakorlatok sorozata mégsem: egy-egy formája legyen néha kihagyható, másikkal helyettesíthető is, hiszen a jól megtervezett gyakorlat-forma sorozat készségeket épít, melyek egymásra hatnak, s az előbb, más anyagon kiépített fokozatok, a nyomukban elért ismereti és készség szint a következőben is hat, igényelt mértékként jelentkezik.

8.1. 9. Nagyon fontos igény a gyakorlatokkal szemben, hogy olyanok legyenek, melyekről nem kell majd másokra áttérni, nem lesz törés a nyelvtanulás későbbi fokozatainál sem, melyek a nyelvtanulás egészen kezdő fokán kiépíthetők és gyakorlatilag a nyelvtanulás befejezéséig használhatók, csak anyaguk összetettsége, átfogó távolságuk fog nőni, formájuk új elemekkel gazdagodni.

I.8.1./ 28.

8.1. 10. A tanár vezette foglalkozások gyakorlat-formái egyben legyenek alkalmassá arra is, hogy tanulási módszerekként alkalmazza őket a tanuló. Ha egyik anyagegységnél kihagytuk valamelyiket, adhassuk fel pótlólag s esetleg majd a későbbi ismétlés során, ismétlési fokozatként.

8.1. 11. A gyakorlatok sokszínűsége egyben biztosítsa a tanulóknak otthoni munkájának sokszínűségét, elevenségét is. A hibáztható iskolai gyakorlatban elhangzó "olvassátok el és fordítsátok le tanuljátok meg a szavakat" /A direkt módszer vitájának tanulságai, INYT 1958.5-6. 133.6./ helyett sokkal árnyaltabb feladatkitűzéseket tudunk nyújtani, és a tanuló munkája is sokkal nagyobb mértékben nyelvi tevékenység lesz. E gyakorlatoknak meg kell szabadítsa a tanulókat a szótanulás nyűgétől.

8.1. 12. A újtipusu gyakorlatok alkalmazhatók legyenek gyakorlatilag bárhonnan vett, bármilyen jellegű, témájú szövegek, témák feldolgozására, melyek a nyelvtanítás elé kerülnek. Kevésbé legyünk függvényei az egyes szövegek esetleges értékeinek, tankönyveink sokszor nem megfelelőnek tartható olvasmány-anyaga, anyagkezelése, nyelvtani magyarázata esetén is legyen e gyakorlatok révén eszköz a pedagógus kezében, hogy a kitűzött ismereti és készségi szinteket elérje.

8.1. 13. Amellett, hogy ilyen értelemben biztosítják a pedagógus gazdag anyagfeldolgozási eszköz-tárát, gazdagságát, szabadságát is, ne függjön sikerük olyan nagy mértékben a tanár egyéni sajátosságaitól, mint az élenkség, hangulatteremtő készség, lendület, beszélő-kezd esetleges hiányosságától, s ezek optimális megléte esetén is kimélik a pedagógus erejét azzal, hogy a gyakorlatok bonyolításában nagy teret engedjen a tanulói tevékenységnek.

I.8.2./ 29.

Gazdag választéku szituatív szemléletességükkel hassanak a gyermeki fantáziára, a felnőtt kor renyhébb beleélőképességét is mozgítsák meg, felszabadítva a tanulók mozgásigényét, a beszéd gesztusokban megnyilvánuló területeit is feltárva.

8.1. 14. A gyakorlatok bevethetőek legyenek mostoha óraszám mellett és nagylétszámú tanulócsoporthoz körülményei között is.

8.1. 15. A jelentést, gondolatmenetet, eszmei és hangulati értékeket feltáró gyakorlatokat állandóan kísérje szemléltetés. Ennek olyan eszközeit kell keresnünk, melyek a legáltalánosabban alkalmazhatók, mindenütt megteremthetők, olcsó és egyszerű kivitelűek. /E tanulmányban ezért alkalmazásunkban levő szemléltető eszközök közül csak olyanokat említünk, melyek kivétel nélkül mindenütt megteremthetők, s így természetesen háttérbe szorultak a ma még nem általánosan használt elektro-akusztikai és vizuális berendezések elemzései./

8.1. 16. A gyakorlatoknak meg kell, hogy feleljenek a gépi eszközökkel való feldolgozás során is.

8.1. 17. A gyakorlatok tegyék lehetővé, hogy állandóan és határozott módon segítséget kapjanak a szociális szempontból hátrányos helyzetű vagy az iskolai munkából /hiányzás, betegség, iskola- vagy osztályváltoztatás miatt/ hosszabb ideig kiesett tanulók, hallgatók, főleg a beszédgyakorlatok egyes szerepköreinek alapos előkészítés alapján az általuk való betöltésével.

8.2. A nyelvi formakincs megismertetése, feldolgozása, a jó beszédképesség szempontjából fontos vonatkozásainak a készség szintjére való emelése és azon a szinten való megőrzése a nyelvtanítás állandó háttért, biztos alapot nyújtó munkája, feladata. /FERECZY idézi - MNYSO 1963. 3-4. 44. o. - az 1962-es Bas-féle program megjelölte oktatási folyamatot: megfigyelés - tudatosítás - a tudatosság képességgé való fejlesztése a beszédgyakorlat útján, majd automatizáció/.

I.8.2./ 30.

8.2. 1. A nyelvtani formakincs elsajátítása, e folyamat formájának történeti változását már érintettük. Pillanatnyilag legfejlettebb, funkcionális nyelvtantantítási eljárásainkat a mondatcentrikus, modellező eljárások tarták fel és összegezték. Ezek egyik változatának, a struktúra - operáció nyelvtani rendszerének /S,O/ kimunkálójá, FÜLEI-SZÁNTÓ így vall annak előnyeiről /MNY 1962.2. 50. o./ - vele égzaktabban tervezhető a tananyag; - erősen megrövidülhet a tanítási idő; - sokkal mélyebb az automatizáció; - a gyakorlatban kiküszöbölheti az alaktan és mondattan mesterkélt kettősségét. Mindehhez a következő lenne itt hozzáfűzendő: - ezeknek az eljárásoknak /s a tanulmányban bemutatásra kerülő készülékes irányítási eljárásnak/ előnye, hogy nagy a formális képzőerejük, nevelik a rendszerező gondolkodást, koncentrálásra és elvonatkoztatásra nevelnek /melyekre JAUSZ hivatkozik - MNYO 1965.2. 55.o./; - nagy nevelési értéke a figyelem aktivizálása és állandó ébrentartása; - e gyakorlatok nyomán összehasonlíthatatlanul több a beszéddel töltött idő; - minden helyzetben, szinten és síkon biztosítja a nyelvi kontrasztivitást és oppozíciót; - biztosan kiépített és mélyen bejáratott nyelvi formapályákat bejáró, rugalmas nyelvtudást eredményez; - képes a nyelvi anyag teljes tartalmu és mélységű átfogására; - alkalmazásakor mindenféle tanulótipus érvényre jut: a racionális, és emocionális, a rendszerező és fantázia-típus, a beszédgátlásos és a bőbeszédű típus egyaránt; - "szabály-nyelvtan" helyett "példa-nyelvtan" nyújt, mely "a típusmondatok gyakorlásával vezet el a nyelvi strukturák elsajátításához" /Vö.: THORÉN, Birger: Moderna Srakjáról szóló ismertetőt, MNYO 1963.1-2. 106. o./

8.2. 2. A funkcionális nyelvtan kiépítésénél azonnal felmerül a rendszeradás és a rendszer-igény kérdése. Azt hiszem, divatkérdéssel állunk itt szemben, mert gyakorlati szakemberek, az iskolában dolgozó nyelvtanárok részéről még sohasem vetődött

I.8.2./ 31.

fel. Elméletileg annál sűrűbben. Pedig a nyelvtan-tanítás ezen vonatkozása csupán a rendszer-adás szempontjából lehet döntő. Ez éppen a célunk: a nyelvi formarendszer megéreztetése, föltárása és praktikus, készségképző feldolgozása. A rendszer-igény maga anyagkezelés kérdése. Ahol a pedagógus képes érdekfeszítő módon feltárni már kezdetben a finom egyezéseket, formai sorozatokat, szemléletesen állítja szembe szükséges helyeken a formákat, ott a rendszerigény hamar, szinte azonnal felébred a tanulóban, keresi, hol áll egy-egy jelenség ismeretében, hol van annak formatartományában a végső határ, ahova el kell jusszon. Es az elsajátított anyag ehhez mért arányának ismerete mindig biztonsággal, tudatossággal tölti el. VARGA tanácsa helyénvaló itt /INYT 1965.3.100./: "biztos kézzel s ne nagyon lassan vezessük át a kezdeti nehézségeken" tanítványainkat. /"A jelenségek 'kiskanalas' adagolása ugyanis nem előnyös a világos rendszer kialakítása szempontjából."/ Ugyanő állapítja meg, hogy végzett diákjaink tudatában "a nyelvtani tudás szilánkokban él, összes különlegességeivel, cafrangjaival".... s hogy tanításunkban nem világos "körülbelül mennyi az az anyag, amennyit érdemes rendszeresen és tudatosan elsajátítani és állandóan az 'operatív memóriában' tárolni". LADO - FRIES /1966. XIV.o./ is a rendszeradás mellett van: "a minta gyakorlásának legfőbb célja szokássá változtatni azt, ami joggal tartozik a szokáshoz a tanult nyelvben."... "a nyelvi mintákat szóbeli uton tudatalatti szokásokká kell változtatnunk, addig kell gyakorolni, míg nem tudjuk kevés erő kifejtéssel vagy erő kifejtés nélkül mondani őket." A rendszerben való gyakoroltatás transzformációs fajtáját is ők említik: "a tanulót rávezetjük, hogy úgy gyakoroljon egy beszéd-mintát, hogy mindahányszor változtassa a minta valamelyik elemét, úgy, hogy rendszerint így soha nem ismétli meg kétszer ugyanazt a mintát."

I.9./ 32.

8.2. 3. A funkcionális nyelvtant adni kiváló nyelvtani gyakorlatoknak: - bő variációs készséget kell nyújtssanak mind a transzformációk /mondat-, mondattagműveletek, kapcsolások/, mind a transzponációk /formacserék/ területén, azokat szerves egységükben gyakorolva; - a nyelvi formák hatékony és arányos gyakorlása révén meg kell szüntetnie az "egyszerű - bonyolult" nyelvi forma ellentétét; - ki kell alakítsa az emocionális megnyilvánulások, a stílusbeli és formai hajlékonyság igényét és készségét.

9. Mindezek elmondása nem öncélú volt. Összegzése szeretne lenni annak, amit a ciklusos nyelvoktatási módszer kikésérletezése során szem előtt kellett tartani, s mely célok elérésére hivatott és a gyakorlat tanúsága szerint alkalmas az itt bemutatásra kerülő módszer, tevékenységi és formakincs-ciklusában, az idő-ciklus rendező elve alapján.

II./ 33.

II. T E V É K E N Y S É G I C I K L U S O K

Ennek a fejezetnek keretében szeretném bemutatni azokat az új eljárásokat, melyek a szöveg- és témafeldolgozás során kerülnek alkalmazásra a ciklusos nyelvoktatási módszerben. Fokozatosan, egymásra épülő eljárások ezek, melyeknek fokozatossága ugyanakkor nem zárja ki, hogy egy-egy olvasmánnyal kapcsolatban hol az egyik, hol a másik kerüljön előtérbe, és majd az ismétlések folyamán végezzük el valamennyit.

A bemutatandó eljárások:

1. A beszédtempó gyorsítása, az "időcsökkentés" eljárása;
2. Kontrasztív olvasási gyakorlatok;
3. A tolmácsok és nyelvi átalakítók alkalmazása;
4. A kérdéskapcsolás módszeres eljárása;
5. Nyelvtanítási munka a képes forgatóberendezéssel;
6. A képelőzmény - képleírás - következmény nyelvi gyakorlata;
7. Informatív - aktív gyakorlatfajták;
8. A demonstrátoros óravezetés;
9. Stilusszintelési eljárások;
10. Rendszeres és programozott ismétlés.

II.1./ 34.

II.1. A BESZÉDTEMPÓ GYORSÍTÁSA, AZ "IDŐCSÖKKENTÉS" ELJÁRÁSA

1. 1. Senkit sem kell meggyőzni arról, milyen különbség van a nyelvet tanulók, a nyelvet jó beszélők, illetve a nyelvet anyanyelvi fokon beszélők beszédsebessége között. Az idegen nyelvet nem az illető országban elsajátított emberek lépten-nyomon találkoznak azzal a problémával, hogy a külföldi emberek, rádió, tévé beszédét csak nagy erőfeszítéssel tudják megérteni, noha az elhangzott szavakat, kifejezéseket, nyelvtani formát is ismerik, az egyes mondatokat rekonstruálva már értik a beszéd tartalmát. Hányszor hangzik el a külföldiekkel folytatott beszéd során, hogy: lassabban, kérem...

A beszédsebességi szintek, idők tudományos mérései még nem igen jutottak el a módszertani irodalomba, a nyelvoktatási munka gyakorlatába. Pedig kétségtelen, a kvantitatív vonatkozás: hogy milyen gyorsan fog fel valaki idegennyelvű beszédet, s maga is milyen gyorsan, milyen biztonsággal tudja magát kifejezni, fontos elem a beszédkésztség megítélésénél, alkalmazhatóságánál. /Tanítványaimnak ezt azzal szoktam szemléltetni, hogy ez a különbség olyan a nyelvtudásnál, mint az írógépen való pötyögés, veritékes betűkeresgélés és a gépirás gyors és könnyed művelete között./

Nyelvtanáraink gyakorlatában is számtalanszor felmerül a beszédsebesség kérdése, s csak az utóbbi években megjelent cikkekben, tanulmányokban rengeteg helyen szerepel, hogy sorozatos, alapos beszédgyakorlatokkal miként juttassák el tanítványaikat annak készségéig, hogy beszédük sebessége "megfeleljen az élőbeszéd ritmusának", "a társalgási nyelv élénk tempóján tudjanak megnyilvánulni", "megszokják az élő beszédre jellemző gyorsaságot. De tanáraink ilyen észrevételei szinte kizárólagosan empirikusak, esetlegesek, senki nem gondolt a beszédsebességi normák általános, objektív meghatározására.

II.1.2./ 35.

1. 2. Vizsgálódásaink kiindulópontjaként azt kell megvizsgál-
nunk, hogy a beszéd sebességét általában milyen tényezők
befolyásolják.

1.2. 1. LAZICZIUS/1944. 147.o./ megfogalmazása szerint: "A beszéd-
gyorsasága függ: a beszélő egyéntől, szerepük lehet
henne az érzelmeknek; függ a gyakorlattól, s még az alkalom is
befolyásolhatja". A gyakorlottságot elemezve megjegyzi: "Any-
anyelvünkön általában gyorsabban beszélünk, mint idegen nyel-
ven, még akkor is, ha történetesen jól birjuk." Kétségtelen,
hogy anyanyelvünkön is függ a beszédsebesség attól, mennyire
gyakorlott a beszélő egy-egy ismeretkörben. Amihez bárki jól
ért az anyanyelvén, arról könnyedebben, gyorsabban is beszél.
ZOLNAI /1964. 216.o./ szerint: "A beszéd gyorsasága vagy las-
susága összefüggésben van a beszélő egyén és nemzet karakteré-
vel vagy érzelmi állapotával: az olasz beszéd általában gyors-
sabb menetű, mint a magyar". A beszédsebesség elemzésénél ő
is az érzelmi telítettséget, az egyéni alkatot és a szituá-
ciót veszi számításba. Simonyira hivatkozva mondja /1964.215.o/:
"Az olvasó lassabban vagy gyorsabban olvassa egyazon szöveget
is, aszerint, amint azt sugalljuk neki, hogy a szöveg komoly,
vagy vig tartalma. Több és hosszabb szünetet is tart az olvasó
a komoly szövegben, mint a vigban."

1.2. 2. A sebességnek a beszédben hangulatfestő, hangulat-
kifejező szerep is jut. A vontatott, méléző beszédtempóról ír-
ja ZOLNAI /i.m. 216.o./, hogy "Az impassibilité egész költői
iránynak alapelve volt." "Van a szónoklatban sokszor affektált
sietés és gyakran nagyképű lassítás...". FISCHER /1966.
234 - 235.o./ főleg a beszédsebesség-különbségek, a "tempómo-
dulációk" logikai és érzelmi kiemelő szerepét vizsgálja. Ta-
lálkozik vele Zolnai gondolata, miszerint a gyorsan kiejtett,

II.1.2./ 36.

összevont részeket akusztikailag kiemeli a beszélő a szövegből: mellékesek e részek, átsiklik rajtuk, "hogyan idő, nyomaték maradjon a fontos részletekre."

A sebesség-szintek és sebesség-váltások tehát a logikai kiemelésben és a művészi jellemábrázoló, megjelenítő beszédhasználatban is egyaránt fontos tényezők. Segítségükkel ábrázol a nyelv művésze, a színész eltöprengést, megindultságot, gunyos utánzást, mindent. Vele éreztet szituációváltozást, pl. átmenetet a sietős, bizalmas, rábeszélő hangvételtől a lassabb, nyíltabb, mások előtt is hallható beszédre. Színészeink szerint Bánk Bán Biberachja, Az ember tragédiájának Luciferje, Shakespeare Makrancos hölgye egy előadás során is legalább száz sebességi szinten mozog.

1.2. 3. A modern kulturnyelvek beszédsebességi szintjeinek összehasonlító vizsgálata során egyre inkább jutunk arra a kezdetben csak felsejlő, majd egyre meggyőzőbb tapasztalatra, hogy az e nyelveket beszélők tudatában létezik egy beszédsebességi, gondolatközlés-sebességi norma. A beszéd sebessége valóban függ az egyéni sajátosságoktól, a beszéd tartalmától, körülményeitől /kinek, hol, miről beszélünk, mi a magunk és beszélőtársunk beállítottsága az elhangzottakkal kapcsolatban/, a műveltségtől, tárgyismerettől, nyelvi képzettségtől /mind anyanyelvi, mint idegennyelvi vonatkozásban. Az anyanyelvi beszélők közötti norma létezéséről vallanak az olyan jelzők, hogy valakit lassu vagy gyors beszédűnek neveznek, beszélnek hadaró, hebrencs, handráló, illetve álmos, lagymatag beszédstílusú emberekről, kifejezéseink: "kása van a szájában", "mujamalom" és "jár a szája, mint a keféplő". De ezeken a vonatkozásokon túl beszélhetünk a kulturnyelvek körében általános, a népek adott kulturális színvonalán bizonyos norma kiépüléséről. Ennek hatása, hogy a különböző nyelvekben a felsorolt feltételek befolyása alatt álló beszéd is bizonyos fokig közelít vagy közel áll egymáshoz. /A hírközlé-

II.1.2./ 37.

sek jellemző időpontjaiban készítettünk sok nyelven rádiófelvételeket, s az elhangzott beszédek közötti sebesség-eltérés soha nem haladt túl 10 - 15 %-on. Ebből eredő következtetés az lehet a magyarországi idegennyelv-oktatásban, hogy nyelvünk teljes értékű, fejlett kulturnyelv lévén, annak általános beszédsebességi normáihoz igazíthatjuk bizonyos fokig azt az igényt, melyet a tanított, tanult idegen nyelvek során is célul tűzhetünk ki. Azt tudjuk valóban jól az idegen nyelven, amit anyanyelvünknek nagyjából megfelelő sebességen meg tudunk érteni és mondani tudunk, s további értelmezésben: el kell érniük anyanyelvünk normáit az olvasás, írás sebessége vonatkozásában is./

A másik tapasztalat a mondatok időtartamára vonatkozik. A mondatok, mint a kész gondolatok hordozói alávetettek a nyelvekben meglevő gondolatközlés-sebességi normáknak. Kísérleteink, ahol azt mértük, miként alakul a beszéd sebessége, ugyanazon gondolatokat rövidebb, majd hosszabb, bővítettebb mondatokban kifejezve kivétel nélkül azt az eredményt hozták, hogy a hosszabb mondatok időben lényegesen gyorsabban peregnek le. /A rövidebb mondatok - minor sentences, Situationssätze mint a kiegészítő kérdésre adott egyszavas vagy egyszintagmás rövid válaszok, a helyeslés szavai, a betoldások kérdései, a gesztus-mondatok, indulatszavak ezért lassabbak, vagy ha a körülményektől függően gyorsak is, nagyok körülöttük az előkészítő, illetve a követő szünetek./ E vonatkozás kézenfekvő következtetéseket eredményezhet a nyelvtanításban is.

Abban, hogy az egyes gondolatok közlésének sebessége a rövid mondatok lassulásával, a hosszúak gyorsulásával közelíteni törekszik egymáshoz, bizonyára biológiai tényezők játszanak szerepet. KRON /1900. 23.o./ figyelmeztet az idegennyelv tanításánál, hogy az egyes mondatok hossza feleljen meg a normális

II.1.2./ 38.

lélegzetvétel hosszának. Valóban, ilyen mondatokon gyakorolva kell kialakítanunk a helyes és biztos légadagolási technikát, a mondatok helyes tagolását, a szünettartásokat is.

1.2. 4. A szünet-tartás felmerülésével bonyolult kérdés-csoporthoz jutunk, melyet összefoglalóan: a kifejező beszéd egyik leglényegesebb elemének, alapjelenségének nevezhetünk. A szünetek logikai és érzelmi tagoló szerepének együttes elemzésével találkozunk ZOINAI-nál is /1957. 293.o./: "A szónoki hatás titka igen gyakran a szünetekben van. A szávalóművész szándékos és kiszámított szünetet tart." Itt beszél a szerző a "hallgatás, elhallgatás, a szünet rétorikájáról", az impreszív, negatív hallgatásról, a "beszédes csöndről". Kétségtelen, hogy beszédünkben a szavak, szintagmák, tagmondatok között levő szünetek olyan bonyolult automatizmuson alapulnak /egyaránt érintve a beszédértés, beszéd, szövegértés, írás tevékenységeit/, melyet csak hosszú gyakorlatozás során sajátíthatunk el, mint ahogy anyanyelvünkben is hosszú idő után vált sajátunkká.

1.2. 5. Világosan kell látnunk azt a hatást is, melyet a beszédtempó változása a tiszta ejtésre gyakorol. A minél alaposabb nyelvi gyakorlottságnak, mint láttuk, egyre nagyobb beszédsebesség felel meg. Mint VON RODEN írja /1890. 47.o./ "a tudatos és számító nyelvi művelet és a valódi beszéd ösztönös műveletének sebessége között hatalmas különbség van." De e különbségek során nem közömbös, milyen változásokat mutat maga a kiejtés.

LAZICZIUS /1944. 147, 151-160.o./ nyújtja a kellő fonetikai magyarázatot: "A hangok abszolút időtartama a beszéd iramától függ. Minél gyorsabb iramban beszélünk, annál kevesebb idő jut egy-egy hang képzésére, minél lassabb az iram, annál hosszabb az az időszak, amelyet az ejtett hangsor egy-egy tagja

II.1.2./ 39.

igénybe vehet a maga számára." Kifejti, hogy a hangeltolódásoknál az egyes hangok előkészítő szervi működése /tension/, középső része /tenue/, befejező része /détente/ módosul a sebességváltozással, hiszen a hangok /állóhangok: Stellungslaut/ közötti siklóhangok /Gleitlaut/ már az állóhangok képzésének befejező része alatt, sőt a sebességgel már egyre előtte is megkezdik a saját előkészítő szervi működésüket, s ez befolyásolja, változtatja meg a hangzóknak színét, jellegét, míg a beszédcselekvésben jelentkező, az élő beszédre jellemző hangszin létre nem jön. Ez sokszor teljesen elűtő az önállóan kiejtett hangokétól.

Más szakemberek /IADO - FRIES, 1966. XV.o./ a helyes kiejtés megbízható taníthatóságát magát is a beszédsebességhez kötik. Szerintük a helyes ejtés normái is csak a helyes tempóju beszédben jelennek meg, csak ezen taníthatók, a tul lassu és a tul gyors beszéd torzit. Véleményük szerint különösen a lassu beszéd utánzása és művelése veszélyes. Szerintük ha a tanár kezdetben lassu tempóval kezdi is az oktatást, nagyon kell vigyáznia, hogy elkerülje az ezzel járó torzulásokat.

Ezek a vonatkozások állnak iskolai munkánk háttérében is, ahol PÉTERFIA elemzése szerint /MNYO 63. 1-2. 69.o./ "a taná-
nak óvatos és szemléletes-tulzó artikulációja 'tanteremnyelvet'
hoz létre. Ezt hallják, utánozzák a tanulók. S ez az egyoldalú
audiciós- értelmi reflex annyira leszűkülhet, hogy idegen kör-
nyezetbe jutva szinte semmit sem értenek meg, újból fel kell
fedezniök a szavak artikulációját." Ennek elemzését a tante-
remnyelv külön pontjánál végeztük el. /I.7.6.1./

1.2. 6. Az idegennyelv-oktatás számára levonandó következteté-
sek világosak: - képessé kell tennünk tanulóinkat arra, hogy az
élő beszéd sebességén elhangzó idegen nyelvű beszédet megér-
tsek, maguk is tudjanak ezen a sebesség-szinten beszélni;

II.1.3./ 40.

- képesek legyenek a beszéd, a gondolat kifejezés minden formájában sebesség-váltásokra; - tudják használni a szünettartás eszközt a beszéd logikai és érzelmi tagolására; - a hang-erő, hanglejtés, mimika- és gesztus-gazdagság minél több eleme birtokukban legyen az idegennyelvben is; - beszédük feleljen meg a helyes kiejtés normáinak.

1.3. A feladat ezek után annak megállapítása, hol határozható meg az egyes nyelvek emlegetett "élőnyelvre jellemző" beszéd-sebességi szintje.

1.3. 1. E sebességi szintek meghatározására mintegy hat évvel ezelőtt kezdtem méréseket. Felvételeket készítettem a Magyar Rádióban elhangzó idegennyelvű adásokról, külföldi /bécsi, délnémet, londoni, luxemburgi, párizsi/ rádiók adásairól. Ezeket az ujjhallgatás során legépeltem, államvizsgára készülő tanítványaim lefordították, majd alapos begyakorlás után az ő olvasásuk és a magnetofonfelvétel idejét összehasonlítottuk. Fontos arányokhoz jutottam: e tanítványok alapos előkészület után az olvasását 100 %-nak véve az illető szöveg anyanyelvi beszélő előadásában annyival gyorsabb, hogy az rádióhírmagyarázat esetén annak 70, élő riport esetén 60, sportközvetítés alkalmával 35-40 %-nyi ideje alatt pereg le. A kezdeti mérések elsősorban a gyorsaság határait keresték, így jutottam a Magyar Rádióból német nyelven 400, francia nyelven 380, angol nyelven 350 és külföldi rádiókban ezeknél 10-15 százalékkal gyorsabb percenkénti szótagszámot mutató sebesség-mérésekhez. Külföldi turistákat kértem meg felvételekre, olyan beszédet kérve tőlük, melyet már kissé gyorsnak, gyorsnak éreznek. Így jutottam a német 450, az angol 420, a francia 460, az orosz 400, a lengyel 430 percenkénti szótagszámmal beszélő sebesség-adatokhoz. Méréseimről az INYT 1966.2. számában számoltam be.

II.1.3./ 41.

1.3. 2. Azóta több ízben folytattam méréseket, melyek már kiterjedtebbek, jobban általánosíthatók. Méréseimben első-sorban az élőbeszéd, aztán a rádió, televízió adásai, idegen nyelvű prózáti és szavalat-lemezek szerepelnek. Felmértem a nyelvtanítás céljára készült lemez-anyagok sebességeit is, de ezek tapasztalatai nem általánosíthatók, hiszen más és más elképzelés szerint változnak, van, amelyik már kezdettől az élőbeszédre jellemző tempóra törekszik /BBC, Bécsi rádió nyelvleckéi, Voix et Images/, mások túl lassan kezdenek, és csak később adnak élénkebb tempót, de akkor is "idegen hallgatóknak" beszélnek /magyar lemezsorozatok, iskolai magnetokonszalagok, keletnémet kiadványok/.

Előbeszédről, valamint rádió, tévé és lemez anyagokról készült méréseim során ma már nem hosszú részleteket mérek összefoglalóan, hanem összetartozó mondatcsoportokat /párbeszédekben a kérdés - felelet részt egyben, hosszabb beszédkor a gondolatcsoportokat, "bekezdéseket"/. Ilymódon többszáz felmérésből készíthettem összesítést.

A mérések lebonyolítása: felvétel - leírás - a vizsgált rész szótagjainak megszámlálása - a vizsgált rész elhangzási idejének mérése másodpercekben. A sebességszámítás képlete: szótagszám osztva a másodpercekben mért idővel, ez szorozva 60-nal. Így kapom meg a percenkénti sebességet szótagszámban. A következőkben ilyen sebességi adatok szerepelnek.

Eddigi méréseim átlaga: - zárójelben a sebességek határai:

- német nyelv: 370 szótag percenként / 300 - 430 /
- francia nyelv: 380 szótag percenként / 310 - 450 /
- angol nyelv: 350 szótag percenként / 290 - 410 /

Ezek az átlagsebességek bizonyulnak mostani méréseim alapján véglegesnek, bár tervezett szélesebb, inkább fonológiai természetű méréseim bizonyára módosítani fogják ezeket az adatokat.

II.1.3./ 42.

A középiskola 1. és 2. osztályos német, francia és angol tankönyveinek olvasmányai alapján vizsgáltam azt is, hogy egyes olvasmányokkal kapcsolatban milyen sebesség-átlagokkal beszélnek külföldiek, ha :

a./ nyugodt, kényelmes

b./ élénk, az élőbeszédre jellemző

c./ pergő, kissé gyors tempójú olvasásokat kérünk tőlük.

Ezeknek a méréseknek az adatai:

Legtöbb
előfordulás

- német nyelv:	a./	290 szótag percenként	/230-330/	- 300 -
	b./	360 " "	/320-390/	- 360 -
	c./	400 " "	/380-440/	- 390 -
- francia nyelv:	a./	300 szótag percenként	/260-320/	- 290 -
	b./	350 " "	/310-390/	- 350 -
	c./	390 " "	/370-430/	- 380 -
- angol nyelv:	a./	260 szótag percenként	/210-290/	- 280 -
	b./	320 " "	/280-360/	- 330 -
	c./	370 " "	/350-420/	- 360 -

Fenti felmérések általánosítható értékét befolyásolják a következő körülmények: - nem tettünk különbséget a mérések során, hogy a beszélők valóban az illető nyelv köznyelvi, irodalmi nyelvét beszélik-e. A német nyelvű felmérések között sok az osztrák /rádió- és tévé-felméréseknél is/, a francia anyagban több kanadai francia és olyanok, akik eredetileg más anyanyelvűek, az angol nyelvi felméréseknél is több az amerikai és a nem angol anyanyelvű. Ez az eltérés átlagosan a felmérték 20 - 25 %-ára vonatkozik. Befolyásolhatta a sebességet az is, hogy a felmért egyedek tudták, hogy iskolai anyagot olvastak. A rádiófelvételeknél beszámítottuk a nem az illető országban működő rádiók idegennyelvű adásait is. De azt hiszem, a tanulmányomban szükséges következtetések megtételéhez elegendő és megbízható alapot nyújtanak méréseim.

II.1.3./ 43.

1.3. 4. Magunk is készítettünk idegen nyelvű felvételeket saját előadásban, több sebességszinten. A külföldiek e sebességszinteket meghallgatva azt a sebességet érezték kifejezetten lassúnak, illetve gyorsnak, mely a bemutatott a-szint átlagánál 30 százalékkal alacsonyabb, illetve a c-szint átlagánál 30-35 százalékkal gyorsabb volt.

Általános véleményük a magyarok beszédéről, hogy nyelvünk kissé kényelmes, de azt kivétel nélkül állítják, hogy Magyarországon túl lassan beszélnek az ő nyelvüket. Saját nyelvükön megértik a beszédet a közölt átlagos sebességszintek másfél-, sőt kétszeresekor is.

1.3. 5. Külön fejtegetést érdemelne, milyen különbség van a mondatkezdetek lendületesebb és a mondatvégek csökkenő, lassabb tempója között bármelyik idegen nyelvben. A különféle szintagmák hangsúly- és tempóviszonyaival is kell foglalkozni, de ez a munka az eszközfonetika tudományos, technikailag is sokoldalú apparátusa nélkül nehezen lehetséges.

1.3. 6. Méréseim során tett egyik megfigyelésem, hogy a televízióban és a rádióban felolvasott anyagok átlagosan 8 - 10 százalékkal lassúbbak az ugyanott élőszóra forduló "rögtönzött" beszédnél. Azonkívül, hogy a tévé előadásaiban bármelyik formánál 7 - 10 %-os sebességtöbblet van a rádióval szemben, a beszéd gyorsabb: talán mert a vizuális lehetőség könnyebbé teszi a megértést, valóban előbbé az adást. /Nyelvértési vonatkozásban: ezért is nehezebb egymással beszélő embereket, különösen külföldieket megérteni, mikor magunk nem látjuk őket, vagy nem felénk fordulnak, és ez a vizuális többlet csupán kettőjük vonatkozásában áll fenn./

1.3. 7. Felmértem sok esetben középiskolai diákjaink beszédsebességét. Elmaradottságuk a beszélt nyelv normáitól megdöbbentő. Ismert tanítási anyagon nyújtott /!/ olvasási sebességük nem éri el az idegen ajku beszélők által lassúnak tartott

II.1.3./ 44.

szintet /német nyelven átlagosan 190, franciául 200, angolul 160 percenkénti szótagszámmal olvasnak, és a legjobbak sem érik el a beszélt nyelvre jellemző élénk /b/ szintet. Önálló beszédük, feleleteik, érettségi vizsgáik során nyújtott teljesítményük ezen a téren beláthatatlanul szétszórt, a kezdetleges motyogástól általában az idegenek lassu beszédének alsó határáig nyulnak /hatalmas beszédszüneteik miatt beszédsebességük 120 és 250 - 260 percenkénti szótagszám körül mozog. A mért átlag 170-es./

1.3. 8. Lényegesen kevesebb /nyelvenként 40/ esetben mértük fel az idegenek írás-sebességét/betük száma percenként, be-tűnek számítva a központosítás jeleit is/. Azt a sebesség-szinteket kértük tőlük, mint a beszédnél, és a másolandó szövegek hossza általában 5-6 gépelt sor /összesen kb. 300 betű/ volt. Írásuk sebességátlagja németben: 100 - 120 - 150, franciában 70 - 90 - 130, angolban 90 - 110 - 140 betű volt percenként. Diákjaink másoláskor elérik a nyelvek kényelmes-lassu /a/ sebességi szintjét, de önálló írásmunkáik összehasonlíthatatlanul lassubbak. Az írás gyorsasága kétségtelenül jelzi a nyelvben való elmélyültség fokát, értékének bizonyos vonatkozásait. Módszertani irodalmunkban sehol nem történik említés az írástempó vonatkozására /kivételt képez a később említésre kerülő NAGY - KUNSTÁR cikk/, bár kétségtelenül hasznosak lennének az írás tempóját fokozó, a helyes idegennyelvi normára beállító módszeres eljárások, különösen az idegennyelvet mint szakmai képzést szem előtt tartó intézményeknél /közgazdasági technikumok, egyetemek, tolmács- és fordítóképzés intézményei/.

1.4. Elemezni kell azt a kérdést, hogy az idegennyelv elsajátításának bizonyos minőségi és mennyiségi szintjén milyen jelenségek adódnak a fent vázolt sebességek és sebesség-változások következtében.

II.1.4./ 45.

1.4. 1. Idegen nyelvű beszédet hallva a következő értési fokozatokat különíthetjük el:

- az idegennyelvi beszédet első hallásra nem értem meg, /bár utólag rekonstruálva, lassabb fordítással, megállásokkal már értem, azaz a szöveg megfelel idegennyelvű ismeret-imnek/;

- megértem első hallásra a szöveget, de nem jegyzem meg /kissé hosszabb idő után, több témáról hallván is, nem tudom később felidézni a gondolatokat/;

- megértem, meg is jegyzem a szöveget, de hangulati tartalmát nem érzem át, nem szórakoztat, nem indít bennem érzéseket;

- a megértés, megjegyzés, átérzés együttes szintjén áll nyelvtudásom.

1.4. 2. E fokozatok részletesebb vizsgálata adja meg azok lélektani háttérének néhány vonatkozását.

Az idegennyelvű beszéd meg nem értése esetén /noha az kvantitativ az "értési" szinten áll/ az történik, hogy az értési reflex kiváltódása lassabb, és az elhangzott beszéd sebesség e kiváltódási küszöb alatt van. A beszédet hallván lefoglal egy-egy rövidebb, /lassabb/, elkapott mondat, gondolkodásom megáll ennek megfejtésénél, s eközben tovairamlík a hallott beszéd, tudatom lemarad annak követéséről.

A legnagyobb gondot a második fokozat /megértem, de nem jegyzem meg/ adja. Ennek háttére, hogy a reflex-kiváltódás kellő gyorsaságu már, de nem rugalmas és nem automatikusan begyakorolt még, az idegen szavak szemantikai ekforációja, az alaktani, mondattani sajátosságok figyelése elnyomja a megjegyzés gondolati tevékenységét, ezek a tudat alatt végbemenő tevékenységek foglalják le a gondolkodást, s így a tárolásra nem marad energia.

II.1.4/ 46.

Az ideggyógyászok véleménye szerint fő probléma itt, hogy az idegennyelvi engramok feltehetően nem ugyanazon a kéregterületen rögzülnek, mint az anyanyelvek, s hogy ugyanakkor csak az anyanyelven érkező információk hagynak nagy mélységű és tartós emléknymokat. Az anyanyelvi anyag összehasonlíthatatlanul jobban kiépített gondolkodási folyamatokra /analízis, szintézis, komparáció, viszonybelátás/ és kapcsolatokra /evokativ, predikativ/ épül, így az anyanyelvi anyag edforációja, felidézése is sokkal könnyebben megy végbe. Míg az idegen nyelvet olvasván, vagy hallván az anyanyelv állandóan ott van a háttérben, s az öntudatlanul is folyó idegennyelv - anyanyelv komparáció, kontrasztálás kerül észrevétel nélkül a gondolkodási tevékenység központjába. Halláskor, olvasáskor is számolhatunk az ezen tevékenységekre fordított energia általános normáinak meglétével, s ez az energiamennyiség itt magára az értésre megy rá /egyfajta leterhelés, egyfelé való figyelni tudás képessége/, lefoglal az anyanyelvvvel való gyors kapcsolatkeresés, valamint az ismeretlen elem felbukkanásának várása. /Sok esetben ezért ismeretlen szótól ismeretlen szóig, ismeretlen fordulatig olvasunk, hallgatunk, s azok megfejtése akasztgatja meg időről időre a folyamatos tevékenységet./

Hogy az idegen beszédet, szöveget /értés, megjegyzés esetén is/ nem érzem át, hangulatilag nincs rám hatása, annak oka, hogy nem rendelkezem sokszínű, sok területet érintő emlékezeti, asszociációs bázissal, szegényes a nyelvi ismeretanyagom, vagy formakincsem, hiányzik a kellő differenciáló készségem. Az idegen beszéd hallgatása során fel-felhangzó derültségek, nevetések többnyire a társaságbeli képmutatás szüleményei csupán. Idegennyelvű előadóművészek éppen ezért gesztikulálnak, alkalmaznak szélsőséges mimikát, nevetnek, borulnak el tervszerűen tulzó mértékben külföldi előadásaikon, hogy ezzel is mintegy "vezényeljék" a közönség hangulatát.

II.1.4./ 47.

A negyedik pontban vázolt "együtttes szintre" csak nagyon kevés nyelvtanuló jut el, a kivételes tehetségű szakemberek, egyetemi oktatók, utazók, művészek, írók. A nyelvoktatás általános gyakorlatában ilyen szintről csak néha, egy-egy olvasmánnyal, témával kapcsolatban beszélhetünk, azoknál is csak nagyon korlátozott értelemben.

1.4. 3. A fenti elemzés és vizsgálat önként kínálja a következtetéseket, melyeket le kell vonnunk a nyelvvoktatási gyakorlat számára. Nagy vonalakban ezek a következők lennének az egyes elemzett szintek szerint:

- Gyors sebességre felhozott és bő sebességváltásokra alkalmassá tett beszédértési és beszélési készségekkel /ugyanakkor kiépíteni e készségeket az olvasás, majd később az írás területén is/. A nyelvtanulókat mondatok, mondat sorok bőséges transzformációs és transzponációs gyakorlataival, témák, témakörök összefoglaló beszédgyakorlatai eszközével és azok "időcsökkentésével" kell felkészíteni. A mondatcentrikus oktatási eljárás keretében építsük ki az összes többi reprezentációs szint tartós, rugalmas, automatizált alkalmazási készségét.

- A megjegyzés fokozása céljából praktikus szövegelmélyítő gyakorlatokkal kell biztosítani az anyanyelvit megközelítő mélységű bevésést, meg kell találnunk a szélesebb átteljesítő gondolatraktározási képességhez vezető gyakorlatokat, valamint az anyanyelvvel való célszerű kontrasztálással kialakítani ezen műveletek könnyed végzésének feltételeit. /Vö. a tevékenységi ciklus gyakorlatfajtaíait!//

- Hogy a tanuló át is érezhesse, hangulati tartalmában is megfoghassa az idegennyelvi anyagot, egy-egy olvasmányt ki kell dolgoznunk minden elképzelhető vonatkozásában, az elérhető legnagyobb mélységig és sokszínűségig. Az ilyen "csucsig"

II.1.6./ 48.

való feljuttatás mintául szolgál a tanulónak arra, hogy mit nevezhet valóban "jól elsajátított" idegennyelvi anyagnak. Ilyen különlegesen kezelt anyagok nélkül nyelvoktatásunk szintje monoton, egysíku lesz, mely az idegennyelvi oktatás nevelési, személyiségfejlesztési céljainak az idegennyelv segítségével való elérését kérdésessé teszi vagy legalább is veszélyezteti, az anyanyelven folyó értékelések, "címkézések" sorsára juttatja.

- A felsorolt szintek együttes birtokába jutott ritka nyelvtanulók további munkája az idegennyelvvvel kapcsolatban az ismeretek állandó szélesítése, mélyítése, az anyanyelv - idegennyelv szintkülönbségeinek egyengetése egyes témakörökben /itt már sokszor éppen az idegennyelvi ismeretanyaghoz kell egy-egy területen "felhozni" az anyanyelvit/, az asszociációs bázis szélesítése, a szóláskincs gazdagítása, a nyelv állandó fejlődésével való lépéstartás a feladat. Anyanyelvünk továbbtanulása nap mint nap megújuló, permanens folyamat, kényszerűen végezzük az új szavak, kifejezések, frázisok, stílusok elsajátítását, az idegen nyelvben ez csak tudatos, célirányos munkával valósítható meg.

1.5. Mielőtt az "időcsökkentés" eljárásának módszeres lebonyolítását tárgyalnánk, mai iskolai gyakorlatunk eredményeinek elemzésére kell visszautalnunk, különösen kiemelve néhányat, melyek területén az időcsökkentés alkalmazásával lehet - a tapasztalat szerint - jobb eredményt elérni. Ezek a jegyek: a monotonitás, lassúság, merevség, élettelenség, formai bizonytalanság, szürkesség, kiejtési hibák, a beszédértés hiányos, gyenge volta, a lassú, darabos olvasás, gyenge helyesírás.

1.6. Az "időcsökkentés" módszere azoknak az eljárásoknak összességét jelenti, melyek során a nyelvtanulók olvasási, beszédbeli, beszédértési, illetve írásbeli sebesség-teljesítmé-

II.1.6./ 49.

nyét az illető idegennyelvre jellemző általános normákra állítjuk be. /Tanulóink teljesítménye az idegennyelvi normáknál általában lassabb - és mint a későbbi elemzésekből kitűnik, a nagyobb veszély is innen fenyeget - ezért használom az "időcsökkentés" elnevezést./

1.6. 1. Az eljárás célja, hogy a nyelvtanuló teljesítménye a négy alapkészség területén ne legyen lassu. De ez az igény magában hordja ellentétének kirekesztését is: maga a gyors beszéd sem jobb önmagában. FISCHER /1966. 234. o./ figyelmeztetése: "A hadaró jellegű beszédnek az a nagy hátránya, hogy csak a gyors tempót ismeri." Célmegfogalmazásunk tehát így alakulhat: a megnyilvánulás ne legyen lassu, tudja teljesíteni minden területen az idegennyelv normáit, ugyanakkor ne legyen merev: alkalmas legyen a nyelvi megnyilvánulás logikai és érzelmi tartalmának megfelelően a sebességváltozások alkalmazására. Jellemezze bármely orális megnyilvánulását a bátor és helyes szünettartás, az összetartozó szó szerkezetek egybevonási, vezérhangsúly-éreztetési készsége, a helyes mondatmelódia, s mindezt kísérje a megbízható, jó kiejtés, beszédértésében is tudjon alkalmazkodni az élőbeszéd sebesség-szintjeihez.

1.6. 2. Az időcsökkentésnek célja és hatása, hogy kifejező olvasásra és beszédre szoktatja a tanulót. A kifejező olvasás választ ad arra is, érti-e és mennyire érti a tanuló a feldolgozásra került szövegeket, azok minden részletében, hangulatában is. A kifejező olvasás felér egy fordítási gyakorlattal. Mi sem idegenebb ettől a munkától, mint a minden területen való öncélú sietés, hogy elérjük és betartsuk az idegennyelvi átlag sebesség-szintjeit. Ez veszélyeztetné magát a beszédsebesség-változásokban is megnyilvánuló beszédritmust: mindenféle időcsökkentés esetén meg kell védenünk különösen a rövid mondatokat az eldarálás, a jellegtelemné süllyedés veszélye ellen.

II.1.6./ 50.

A kifejező olvasás állandóan megújuló igénye őríz meg attól is, hogy az időcsökkentés révén létrejött sebességgel, illetve a sebességgyorsító gyakorlatok során az illető idegennyelvi szöveg percre is kikerüljön a tanuló tudatának uralma, ellenőrzése alól, hogy munkája valamiféle darálássá váljék.

1.6. 3. Külön hangsúlyoznunk kell, hogy az időcsökkentés általános nyelvoktatási módszer. Ezen az értendő, hogy egyrészt minden nyelv oktatása során, azok minden tanítási mozzanatában, másrészt hogy a tanítás minden szintjén alkalmazható és alkalmazni kell. Voltaképpen a kellő szövegelmélyítési munka egyik állandó tényezője.

Figyelmet érdemel próbálkozásunk az egyik tanulócsoportban, ahol három évi nyelvtanulás után először vezettük be. A tanulók nagyrésze nem tudott megbirkózni a feladattal, a számonkéréskor dadogtak, légadagolási zavarokba keveredtek, olvasásuk érthetetlen volt. Az időcsökkentés csak ott eredményes, ahol kezdettől fogva alkalmazták, és mindvégig szem előtt tartották a kellő szintű beszédtempót. Ha később kapcsolják be, mint a fenti esetben, akkor külön eljárásként előbb bő, kényelmes időszinteket kell csak előbb megadni, s majd csak később, a következő olvasmányokkal kapcsolatban, illetve az első időcsökkentett olvasmányhoz időnként visszatérve lehet elérni - meglehetősen hosszú idő után - az anyanyelvi beszédtempót megközelítő sebességet. És bármikor való bekapcsolás esetén aztán az állandó, következetes alkalmazás hozza ~~aztán~~ meg az időcsökkentés eljárásának lényegét: hogy ledöntse az anyanyelv és idegennyelv közötti egyik fontos és erős gátat, a beszéd, beszédértés, majd a kapcsolási és gondolatraktározási sebességek különbségét.

1.6. 4. A nyelvtanulás során nagyon fontos az időcsökkentés előkészítése: annak a tudatosítása, hogy minden nyelvnek a

II.1.6.4./ 51.

saját, rá jellemző artikulációs bázisa, ejtésszabályai, a mondatmelódia elsajátítható, hiszen az emberek beszélőszerevei teljesen egyformák. Ezzel nő csak meg a nyelvet tanuló önbizalma, hite a sikerben.

1.6.4. 1. Már az előkészítés során magas szinten tudatosod-
 janak tanítványainkban az illető nyelv ejtésszabályai, a mon-
 datmelódia. Különösen kezdetben sok magnetofon- és lemezhall-
 gatás kell, hogy megelőzze az időcsökkentést. A szövegeket
 többször meghallgatják, a tanár más-más részeket, hangfajta-
 kat figyeltet meg a szövegben, s az így tervszerű sorrendben
 gyűjtött tapasztalatokból szűrjük le a kiejtés, mondatmelódia
 törvényeit. A megfigyelés és a gyakorlás mindig élő szövegen,
 gondolatokat tartalmazó nyelvi anyagon folyik: elszigetelt
 hangoztatási esetek drilljeivel soha. /S a legfontosabb sza-
 bályokat le is írják a tanulók, később példákat gyűjtenek rá,
 mondatokat, melyekben az illető hangoztatási esetek előfor-
 dulnak, s az illető előfordulás helyét bennük aláhúzzák./
 Például a németben: a hangsúlytalan vagy véghelyzetű e hangok
 ö-sülése, majd elnyelése s ennek folytán az előtte álló vagy
 rákövetkező hangsúlyos szótag megnyújtása a szavakban; a p-,
t-, k- szó- és hangsúlyos szótagkezdetek hársulása, a b-, d-,
g- kezdetek és véghangok csökkentett zöngéssége; az i hang
 elszíneződése rákövetkező mássalhangzó-torlódás esetén; az
r hang ejtéskülönbségei; az ng hangkapcsolat ejtése; a fel-
 kiáltások, kérdések fajtáinak eltérő mondatmelódiai stb.
 Az említett elnyelt szótagokat először kimondjuk, hiszen rend-
 szerint rag- és képzőfunkciójuk van / -e, -en, -er stb./, de
 hiba, ha a tanuló éppen ezen eltérés miatt erősen kihangsú-
 lyozza: ilyenkor azonnal rá kell helyes ismétléssel javíta-
 nunk vagy javíttatnunk, visszahelyezve az illető elemet a

II.1.6.4./ 52.

mondat megkövetelte hangsúlyeloszlási viszonyokba. Leghelyesebb, hogy a tanár előbb tiszta mintaként kimondja az illető szótagot, karban ismételtet, majd a kórus után már elnyelve mondja, ismételtet, majd gyorsított. Mert csak az ilyen ismétlésekkel és az időcsökkentéssel kicsiszolt ejtés és hallás megkülönböztető képessége, annak fejlesztése folytán fogják tudni tanulóink árnyaltan követni ejtésünket.

Az angol kettős- és hármashangzók kellő gyakorlás nélkül lelassítják a beszédet. Ezeknek, valamint a th, w, l, s stb. jelölte hangoknak valóban hü, pontos elsajátítása kilátástalan feladat nem angol nyelvű környezetben. Az időcsökkentéssel kell kifejlesztenünk a tanulóknál olyan beszédképességi szintet, melyen az ilyen kisebb nüanszok megfigyelésére és utánzására alkalmassá válnak. /A hangzók rövid-hosszu ellentétei, az összevont alakok ejtési és hangsúlyváltozási problémái, a sebesség függvényében változó kiejtésű alakok mint to, was, some stb. tanítása pedig lehetetlen a sebességek beállítása nélkül./

Csak ilyen tudatos s a későbbiekben még kiterjedtebb, árnyaltabb, több szemléltető forrásból /film, rádió, tévé/ jövő nyelvi anyagok elemzése után kezdhethetjük meg tanítványainkkal az időcsökkentést, a gyorsítás végrehajtását, feladatként való előírását.

Oktatásunkban természetesen elsősorban a tanár és a magnetofon megbízható, nagyon előkészített, kifejező és sokszori bemutatására, az azok nyomán végrehajtott sokszínű utánzási gyakorlásokra /kórus, csoport, egyéni megoldások, újra a tanár, kórus ismétet/ támaszkodhatunk. Különösen fontos a kórusok utáni egyéni megoldások /szűrések/ változatos és sűrű alkalmazása: növeli a gyakorlatok alatti figyelmet, minden tanulót nagyobb összpontosításra készítet, hiszen bármikor bárkire sor kerülhet.

II.1.6.4./ 53.

Hogy a tanulók valóban nyílt, tiszta artikulációval beszéljenek, e gyakorlatok idején különösen fontos a tanulócsoporthoz a nyílt, normál á-hangra, valamint a kissé hangosabb beszédre való beállítása. Kezdetben a legsűrűbben szűrt, majd később a javító szerepű, illetve legtöbbször szereplő /a később bemutatott gyakorlatok párgáj, transzformáló stb. szerepében közreműködő/ tanulók a legjobbak közül kerüljenek ki, akiknek szép, erős a hangjuk és idegennyelvi artikulációjuk is a legmegbízhatóbb.

Az idegennyelv mássalhangzóinak ejtésszabályainál pedig éppen a lehalkításhoz kell folyamodnunk, hogy a mássalhangzók plasztikusan kiemelkedjenek hangoztatáskor. Jó példa volt erre egyik kollégám eljárása az angol mássalhangzók tanításakor: az órát azzal kezdte, hogy most "sugni" tanítja meg az osztályt. Ezt az eljárást ajánlja LUX /1932. 68.ö./ is.

Az ejtésszabályozás sűrű, rendszeres szembeállítási és utánzási gyakorlatokra épülhet csak, s ezeket lassu tempóban végezni nem lehet, mert az már eleve helytelen hangoztatást eredményez /vö. II.1.2.5. pontjánál írottakkal/, másrészt csak az időcsökkentés gyakorlatok biztosítanak időt a többszöri, lendületes gyakorláshoz.

1.6.4. 2. Az időcsökkentés alapos előkészítése és gyakorlatai vezetnek ahhoz, hogy a tanulók fülében is meglegyen a gyors beszéd felfogásának készsége /KOSARAS INYT 1962.2. 42.o./.

LAZICZIUS is erről ír /1944. 170.o./: "A beszédben ugyanis nemcsak képzésileg tudunk lassabb vagy gyorsabb iramot kezdeni, hanem hallásunkat is be tudjuk állítani az előforduló iramkülönbségek észrevételére." "A mindennapos gyakorlat bőségesen ad alkalmat arra, hogy az iramkülönbségeket megszokjuk és köztük helyesen eligazodjunk. Anyanyelvünk esetében ez az eligazodás már egészen gépies. Idegen nyelveknél, különösen,

II.1.7./ 54.

ha olyanról van szó, melyet nem ismerünk eléggé, a tempókülönbségek mindig zavarólag hatnak. Helyenként tulságosan gyorsnak érezzük a beszédárs kezdeményezte iramot amelyre már nem tudunk beállítódni. Ilyenkor vagy rosszul ítéljük meg a nyelvi tényállást vagy fel sem ismerjük."

A fordítás nélküli, szintetikus olvasáshoz is csak az vezethet megbízhatóan, ha az olvasások időcsökkentésével a sok gyakorlat folytán gyorsabban tud dolgozni, egyre nagyobb egységeket tud átfogni a szem. Anyanyelvünkön is a betű-, szó-, szólamegység-, mondatolvasás útját járjuk meg a gyakorlott olvasók bekezdéseket mint gondolatcsoportokat átfogó, a művelt olvasó eseményegységeket és gondolatmeneteket összefoglalni tudó, a stílusjegyeket és tartalmat öntudatlan sikon értékelő, velük szemben önmagát viszonyító olvasásáig. /A szakirodalomban mindeddig még kísérlet sem történt ezek gyakorlati vonatkozásainak meggondolására és érvényesítésére az idegen nyelv-oktatás terén. Kétségtelen, hogy már induláskor a mondatolvasás szintjét feltételezve kezdjük a gyakorlást, de általánosságban nem lépünk rendszeres módszerekkel a nagyobb egységek együttes kezelése felé. A ciklusos nyelvoktatás II.2., 4. fejezetének gyakorlattípusai ennek igyekeznek megfelelni./ Ezen az uton fontos kísérője, alapja a fejlődésnek az olvasás időcsökkentése.

1.7. Felmerül a kérdés, mi lehet az időcsökkentés területe, a nyelvtanítás során mit dolgoztatunk fel időcsökkentéssel. /A felsorolás nem időrendi: hol az egyik, hol a másik területen folyik a gyorsítás./

1.7. 1. A legfontosabb nyelvi-nyelvtani sorokat és kapcsolatokat. Az egyes nyelvek igénye, e területen való bonyolultsága, illetve az anyanyelvtől való eltérés mértéke szerint - kezdetben főleg: a főnév esetsorait, a melléknév, annak nyolc

II.1.7./ 55.

fokozási szintjét, a melléknév – főnév kapcsolata esetsorait, példamondatokba, illetve mondatcsoportokba ágyazott formában, melyekkel – ha nem kellő mélységűen, csak gyenge szinten sajátítottuk el, vagy ha később hagytuk elfelejtődni őket – még a nyelvtanítás későbbi szakaszaiban is komoly problémák merülhetnek fel. /Tanítványainknak kedve könnyen fölkelthető ezeknek a dolgoknak megtanulása iránt. Ezek az ismeretek "belépőjegyek" a nyelvbe, megváltásuk kötelező, és az sem mindegy, kinek milyen helyre szól majd ez a "belépőjegye!"/

Az igeragozás biztonságos elsajátítása a nyelvtanítás legfontosabb területe. Hiszen az alany – állítmány szerkezet a mondat legfontosabb, legdinamikusabb része, a tartalom örök változtatója. /Korábbi tanulmányomban ezért használtam a "mondat forradalmára", a tartalom örök változtatója metaforát az igével kapcsolatban, mely kifejezi annak fontosságát, központi szerepét. Gouin "a mondat királyának, uralkodójának" hívta. S a nyelvoktatás óriásának kifejezésével szembeállván más mellékszöveget kap kifejezésem, így el kell hagynom mindenképpen./

Az igeik ragozásánál az ige is azonnal kis modellmondatba építjük bele, s annak ragozását gyorsítjuk már az órán, s írjuk elő feladatként. Ennek a példamondatnak mint alapnak történik aztán a változtatása más bővitményekkel /melyek felcserélése más és más hangulatot adjon/, mondatfajták /állító, tagadó, kérdő, tagadva-kérdő/ gyakorlása szembeállítási és sorozatgyakorlatokkal végig a személyeken, alanycseréken, majd egy-egy személlyel végig az igeidőkön, módokon, cselekvő-szenvedő, főmondat – mellékmondat szembeállítási és sorozatgyakorlatai, igeneves szerkezetek. /A tanulmány III. fejezetében leírt strukturális modell-variációk és transzformációk során állandóan szerepel az időcsökkentés is!/"

II.1.7./ 56.

Az időcsökkentés e gyakorlatokban abban nyilvánul meg, hogy a tanulók számára előírjuk azt is, mennyi idő alatt kell megcsinálnia az illető variációs gyakorlatot. A mondatfajták gyakorlása sokszor csoportos gyakorlatként szerepel: az egyik tanuló kérdez, a másik tagad, az utánuk következő tagadva kérdez, a negyedik /de igen,...../ állítja a mondatot. S ha a példamondat ügyesen kiválasztott tartalmu, akkor ki tud alakulni a derűs hangulati kifejezés és a gesztikuláció is.

Az igeidők és igemódok gyakorlása során az időcsökkentés kezdetben nehezebb, de a tanulók egyre nagyobb kedvvel csinálják, s váratlanul szép eredmények elérésére képesek. /Itt is az helyes, ha a variált mondat a mindennapi életből meríti tartalmát, s más-más időben és módban mondva más és más hangulatu./

1.7. 2. Az időcsökkentés egyik leghálásabb területe az idegennyelvi szövegek olvasásának gyorsítása, időcsökkentése. Eddigi gyakorlataimban, kísérleteimben, de a nyelvtanítás általános gyakorlatában is ezek állnak a központban. SZOBOSZLAY /1960. 337. o./ az 1957-ben megjelent szovjet idegennyelv-tanítási tervezet utasítását /"Az élő idegen nyelv középiskolai oktatásának elsősorban gyakorlati célja van. Ez abban áll, hogy megtanítsuk a tanulókat az idegen szövegek olvasására és megértésére, illetve arra, hogy beszélgetni tudjanak idegen nyelven."/ kommentálva írja: "Nem véletlen, hogy az idegen szövegek olvasása és megértése szerepel első helyen, hiszen hazai viszonylatban többször van szükség az idegen szöveg olvasására és megértésére, mint az idegen nyelven való beszédre." E tényekhez azt tehetjük hozzá, hogy komolyan kell vennünk az idegen szövegekkel kapcsolatos elmélyítő munkát és a szövegek nyújtotta előnyök /mintaszerű anyag mélyül el velük, nem változnak a visszatérések, ismétlések során sem, a gyorsításokkal sem romlanak nyelvtanilag, pontosan csak ezek mérhető

II.1.7./ 57.

mindig szilárd alapot adnak szövegtranszformációkhoz/ számbavétele után a szöveg munkát a neki megfelelő sullyal kell nyelvtanításunkban elhelyezni.

Az időcsökkentett olvasással párhuzamban alkalmazzuk a transzformált szövegek olvasását is. Olvasmányokat teszünk más időkbe /párbeszédes részek változatlanok maradnak!/, a szereplőket másokkal, majd személyes névmásokkal helyettesítünk, állandóan megismétlődő főmondatnál mondatonként mellékmondati formájává alakítjuk az egész olvasmányt /itt azt olvashatjuk, hogy..../, minden mondatot egy reális, potenciális és irreális feltételes viszonylatba helyezzük. Nagyon hatásos oppozíciós gyakorlatok ezek, hiszen a tanuló az eredeti olvasmányt nézi, és egyre gyorsabb tempóban kell a variációkat, illetve átalakításokat végeznie végig az egész szövegen. A gyakorlatok végső időszintjét, mely alatt végre kell hajtani őket, a tanár előírja. Előírjuk a csoportos gyakorlatok idejét is, ahol az egyik szereplő helyébe képzelgetjük valamelyik tanulót, ő felolvassa így az olvasmányt, társa mondatonként utánamondja, majd egy újabb tanuló harmadik személyben beszél az elsőről.

A szövegolvasásokkal és a szövegátalakításokkal kapcsolatos tervszerű és rendszeres időcsökkentés nagyon szimpatikus a tanulóknak, hiszen benne konkrétan mérhető a teljesítményük, az elért időszint, az előadás élénksége és kifejező volta pontosan tükrözi a felkészültséget.

1.7. 3. A tanulmány következő pontjaiban bemutatott gyakorlatfajtáknak többszöri végrehajtása után azok elvégzési idejét is csökkentjük. /Itt tapasztalati adatok mondhatók csak: kartársaim és külföldi látogatók, kollégák véleménye szerint olyan időszintet kell elérni, mely az első gyakorlatok 50 - 60 %-a, mely arány a későbbiekben természetesen majd csökkenni fog.

II.1.8./ 58.

1.7. 4. A szövegek időcsökkentése, alapos beszédgyakorlatai után kell, hogy sor kerüljön végső feladatként a tartalom-elmondások időcsökkentésére: így érünk majd el jó lendületű, logikailag és érzelmileg tagolt, árnyalt, valóban élő tartalomelmondásokat.

Az időcsökkentés területeit összegezve a legfontosabbak: a nyelvtani sorok, variációk, a szövegek, szövegtranszformációk, a kontrasztív olvasási gyakorlatok /!/, beszédgyakorlatok párbeszédsorozatai, az egyszerű és a stilusszinteléssel átalakított tartalmak elmondásai.

1.8. Ezek után kell beszélnem az időcsökkentés végrehajtásának és végrehajtatásának módjairól.

1.8. 1. Lebonyolítása, hogy a szaktanár egy-egy gyakorlat előtt megmondja, mennyi idő kell majd azt végrehajtani tudni. Egy-egy példamondat gyakorlatfajtái föladásakor kitűzzük a gyakorlat elvégzési idejét, egy-egy olvasmány címe mellé odairjuk, mennyi idő alatt kell majd azt az olvasmányt kifejezően elolvasni tudni.

A tanár előzőleg felméri, hány szótag van az illető olvasmányban, a variációs gyakorlat egy mondatában /szorozva ezt majd annyival, ahányszor a variációs gyakorlatban elő fog fordulni a mondat/. Ez a munka csak kezdetben nehézkes, később úgy történik, hogy egy sor szótagszámát számolja meg, s ezt szorozza meg a teljes sorok számával, majd a fél és töredék sorok szótagszámát hozzáadja.

Az olvasmány, a gyakorlatok megközelítően pontos szótag-száma alapján határozza meg az olvasás elérni kívánt idejét. /Gyakorlati képlete: szótagszám osztva a célul tűzött sebességgel, ez szorozva 60-nal egyenlő az olvasmány elolvasásának, illetve a variációk végrehajtásának szükséges ideje./

II.1.8./ 59.

/"Megközelítő" szótagszám-pontosságról beszéltünk, hiszen a gyakorlatban teljes szótagnak vesszük az elnyelt, röviden ejtett szótagokat is, de a kettős- és hármashangokat mindenképpen egy szótagnak kell venni./

1.8. 2. Milyen sebesség legyen az időcsökkentés kitűzött sebességszintje?

A szakirodalomban általában a "normális beszédtempó" kifejezés szerepel. Így rendszerint - ha egyáltalán történik is valami e tempó kialakítása felé - az állítódik be tarkán és összefüggés nélkül egy-egy helyen, mely sebességet az egyes tanárok "normálisnak" tartanak. Ezt tükrözi SOMORJAI nagyon értékes cikke is /INYT 1960.6. 176.o./. Bartók Béla ötlete alapján /aki zeneműveinek előadási idejét is meghatározta/ bevezette az "időre olvasást", a saját kifejező, élénktempójú olvasását téve meg normául, melytől 25 %-os eltérést még jónak tartott. Ez a módszer nála - országos híré és nagy nyelvtudásu tanárról lévén szó - megbízható alapon nyugszik. De általában szükség van az általános normák ismeretére, ezeknek a normáknak a kialakítására. A Tanulmány II.1.3.3. adatai az egyes nyelvekre ilyen normákat szeretnének megadni. Feleletet adnak ezek a normák anyanyelvünk, illetve az egyes tanulók egyéni beszédsebessége és az illető idegennyelv elfogadható beszédsebessége közötti különbségekre: minél nagyobb ez a különbség, annál nagyobb munkát igényel, de egyben annál fontosabb is az időcsökkentés eljárása.

Előbbi tanulmányaimban /INYT. 1966.2., TIT Ismeretterjesztő, 1967./ és módszertani kézikönyvemben /1968./ azt írtam, hogy általában a percenként 300-350 szótagot szép kiejtéssel, érthetően, pontosan, kifejezően olvasni tudó előadást tehetjük meg az időcsökkentés normájául. Másik meghatározásom volt, hogy olyan időszintet kell elérni, mely a szöveget,

II.1.8./ 60.

nyelvtant értő olvasó nyugodt, higgadt olvasásának kb. 60 - 50 százaléka. "Ez kissé gyorsabb, mint az idegen ajkuak nyugodt, kényelmes beszéde, de: a hallgatók értelmében, szövegmondásában egy fölényes szintet kell kiépíteni, hogy valóban jó sikert érjünk el" - irtam, és a gyakorlatban be is váltak ezek az arányok. Módosításukra a következő időszakok immár árnyaltabb felmérései alapján került sor. Most úgy fogalmazhatom meg az időcsökkentés szint-igényét, hogy az általános normák ismeretében az időcsökkentett olvasmányok, gyakorlatok keretében el kell érünk minden tanulónál az élénk, élőbeszédre jellemző /b-fokozat/ szintjénél mért átlagot. /Német 370, francia 380, angol 350 szótag percenként. Oroszból hasonló szintelt méréseket nem végeztem, de iskolai hangos anyagok, rádiófelvételek és személyes mérések alapján ez az átlag 340-re tehető, a cseh 370-re, a lengyel 370-re, az olasz 390-re, a spanyol 380-ra, az eszperantó 330-ra./

Az átlagként megállapított adatoktól való 10 - 15 százalékos eltérés tartható elfogadhatónak mindkét irányban. Nagyon fontos, hogy az időcsökkentést ilyen, két irányban is normalizáló eljárásnak fogjuk fel: ha kezdetben rendszerint a gyorsító vonatkozása volt is előtérben, a nyelvtanulás haladóbb fokán már egyre inkább szerepel olyan elemként, mely védelmül szolgál a hadarás, sokszor a jártasság-fitogtató vagy éppen sebes volta miatt az érthetetlenség veszélyébe került beszéddel szemben. /Vö.: Somorjai kifejezését a "stopper-órás versenyekről" az idézett cikkben!/

Az időcsökkentett anyagok mintegy harmadánál tüztük ki a gyors tempó /c-fokozat/ szintjét.

1.8. 3. Az időcsökkentés bármelyik területénél fontos a fokozatosság, az időszintek lépcsőzetes csökkentése. A tanár az előre kitűzött szint felé haladva előbb csak egy nagyobb,

II.1.8./ 6F.

könnyebb időt ad meg s csak azt elérve és ellenőrizve adja meg a következő fokozatot. Így például ha azt akarom, hogy egy szöveg olvasása vagy egy gyakorlat 60 másodpercre gyorsuljon fel, előbb 80, aztán 70, majd 60 mp-et adok meg feladatul /százalékosan: 130 - 115 - 100 % lesznek a közelítés fokozatai/. A tapasztalat szerint nagy hiba, ha nem így, szintelve adom meg a következő alkalomkor számonkérendő időket, mert a tanulót a végső időszint érdekli és hadar, gondolata lemarad, nem érti amit gyakorol és előad, kiejtése elmosó és felületes lesz; valamint hiba az is /különösen kezdetben!/, ha csak majd a végső eredményt kérem számon, mert a tanulók csak akkorra készülnek majd fel, és az eredmény - noha a feladatot ütemeztem - ugyanaz, mint az előbbinél. /Az egyes fokozatok számonkérése jól beépíthető az órába a beszédgyakorlatok előtti szövegfelidézéskor. S hogy több tanuló is szerepelhessen egy-egy olvasásban, rendszerint a "staféta-olvasást" alkalmazzuk: az olvasmányt két, három, négy részre bontjuk, és a részleteket egymásután olvassák gyors átadással más és más ott, közben felszólított tanulók. Egy-egy tanuló többször is szerepelhet egyazon olvasás, gyakorlat stafétájában.

A tanár minden következő szint feladása előtt olvassa fel azon az időszinten szép kiejtéssel, kifejezően a szövegrészt, mutassa be a variációkat, maga is fölényesen ura legyen a következő szintnek. Mutassa be lehetőleg hangosító berendezéssel vagy hangosabb előadással, de mindenképpen erőlködéstől mentes, nyugodt, derűs arccal, a tartalmat követő kifejező gesztikulációval, nyugodt szünettartásokkal.

Az egy-egy szövegen, gyakorlaton végrehajtott időcsökkentési eljárásunknak módszertani háttéréből fel kell villantani néhány véleményt.

II.1.8./ 62.

LADO - FRIES /1966. XV. o./ szerint: "A normál társalgási sebesség mindig a végső szint kell legyen. Ha a tanár lassan kezd egy gyakorlatot, az ne maradjon úgy, hanem folyamatosan fel kell gyorsítani, míg némileg normál sebességen nem történik a végrehajtás." Más szakértők is úgy vélik, hogy a gyorsaság növekedése majd a tanítás során, a beszédkésztség fejlődésének függvényében fog nőni. Ez valóban az általános tapasztalat, ahol nem kezdettől fogva alakítják, írják elő az időszinteket. Véleményünk, hogy az időcsökkentésre mindig szükség van: amit a tanuló mondani tud, azt a beszédsebesség idegennyelvi normái szerint kell tudja mondani. Így eljárásunknál nem a nyelvtanítás folyamán, hanem mindig, a kezdetől fogva és rendszeresen, a tanítási egységeken belül végezzük el a sebesség-beállítást. A gyakorlatban mindössze azzal módosult eddig ez az elképzelés, hogy az egészen kezdő fokon nem három, hanem négy, öt időszintet adtunk meg az olvasások, gyakorlatok elvégzésének végső szintje felé. /Azok a kísérletek, mikor a kezdetben csak a mért a-szintes átlagokig juttattuk el a tanulókat, később töréseket eredményezett a magasabb szint kitűzésekor a következő időkben./

1.8. 4. Az időcsökkentés olvastató módszer. Tanítványainknak meg kell kezdetben magyaráznunk, hogy a kitűzött szintekre csak sokszori hangos olvasás útján jutnak el. Csak majd 8 - 10-szeri olvasás után vegyék kezükbe az órát, hogy ellenőrizték magukat.

1.8. 5. Az időcsökkentés nagyon komoly munka. Vigyázni kell, soha ne legyen monoton, gépies jellege /mely éppen a felkészületlenség jele legtöbbször/, hanem az otthoni kemény munka után a tanítási óra a dolgokhoz jól értő kis "szakértők" kedélyes összejövetele, derűs versengése legyen. Ha egy új

II.1.8./ 63.

szint előtt félelmet éreznek a tanulók, kisebbeket kell lép-nünk vagy abba is hagynunk egy időre a gyorsítást, hogy majd visszatérve rá, ujult erővel ujrakezdjük és végrehajtsuk. Nem engedhetjük meg, hogy merevarcu leckefelmondók álljanak előttünk, hogy az iskolai munka veritékszagú legyen.

1.8. 6. Az időcsökkentés mennyisége is idetartozó kérdés: a gyakorlat szerint az időcsökkentésre kiválasztott olvasmány, gyakorlat, olyan méretű legyen, hogy végrehajtása a végső időszinten ne haladjon túl a 70 - 80 másodpercen. Az év során tanításra kerülő 20 - 24 olvasmányból 7-8-at tanácsos időcsökken-teni: a célt, a tanulók négy alapkészségének beállítását az idegennyelvi normákra így is elérjük vele. /SOMORJAI idézett cikkében is írja, hogy nála ez a beállítódás váratlanul hamar megtörtént./ A nyelvi gyakorlatoknak mintegy felénél, a beszédgyakorlatok mintegy harmadánál ajánlatos alkalmazni az időcsökkentést.

1.8. 7. Az időcsökkentett anyagoknál viszont állandóan fokozni kell azt az igényt, hogy az anyag érzelmi tartalma is megnyil-vánuljon az időcsökkentés során. A példamondatok elé tett kis idegennyelvű megszólítások, mint "Nos, barátom,".... "Látod, X..." stb, kis indulatszók /ah, ó, hm stb./ egyszerre felold-ják az elmondás, a szembeállításos és sorgyakorlatok gépies jellegét. Ehhez, hogy maga a példamondat is közel álljon a tanulókhöz, "telített" legyen,

A tanulók arca keze, maguk is mozogjanak az ilyen gyakorlatok alatt, mert az ilyen munkánál hamar lemerevedünk, s az ilyen gyakorlat hozza létre az olyan esetet, mikor valaki csak úgy tud az idegennyelven megszólalni, ha a mennyezetet nézi, vagy például az anekdótába illő nyelvtanárt, aki nagyon szépen be-szélt, de csak akkor, ha ülve beszélhetett. Szükséges a

II.1.8./ 64.

kifejező mozgás elsajátítása /példa, utánzás, sok gyakorlás útján/, az állandóan felszabadult viselkedés a gyakorlatok közben, hiszen egy-egy kifejezés, idióma így motorikusan is beidegződik, másrészt az idegennyelvű kifejezésekhez sokszor jellegezetes gesztusok is hozzátartoznak, melyeket el kell sajátítanunk.

1.8. 8. Az időcsökkentéssel rendszerint fellépő problémák /melyek természetesen más gyakorlatban is fellépnek, de itt végérvényesen ki szeretnénk küszöbölni őket/ a gyorsaság miatt néhány tanulónál fellépő elmosó, felületes, formai hibákat hordozó olvasás, beszéd, a monotonitás és az a helyzet, mikor néhány tanuló huzamosabb ideig kiesik ebből a gyakorlatból.

1.8.8. 1. Az elmosó, felületes, formailag hibás olvasás, beszéd ellen az ellenőrzött, diákjaink nyelvén "koppantásig menő" olvasás, beszéd módszerét vezettük be. Egy-egy tanuló - a megállapított sebességen - addig olvashatja, mondhatja az olvasmányt, gyakorlatot, míg hibát nem vét: a hiba észrevételekor társai a padon koppantanak /innen az elnevezés/. Nagy figyelemösszpontosító, becsvágynevelő eljárás. Es aki észrevette a hibát, az olvashat tovább, majd újrakezdjük az olvasást, gyakorlatot. Ennek egyik játékos faja, mikor maga a tanár olvas, a tanulók kezdő fokon nyitott, majd később csökkent könyvvvel figyelik, s ő tervszerűen hibákat vét. Aki észreveszi, többször is, osztályzatot is kaphat, mint az előbbi gyakorlatnál is osztályozzuk a kivételesen jó teljesítményeket. /A tanulók biztos ismereteit megmutatja ilyenkor egy-egy "beugrató" hosszabb szünet, mikor önkéntelenül is koppan egy-egy ceruza, élénk helytelenítés kíséretében./ - Hasonló eljárásról ír DORF - SUSZTER./1964./ Gyakorlatunkban ki is szoktunk jelölni egyes tanulókat ellenőrként: nekik kellett jelezzenek a hibás részleteknél. Leginkább a gyengébbeket, visszahuzódókat foglalkoztatjuk ekkor.

II.1.8./ 65.

/DORF-SUSZTER cikkében szó van az időre való olvasásról is, szintén megfoghatatlanul és nehezen általánosíthatóan: "Tegyük fel, hogy a gyerekek lassan, hibásan olvassák a szöveget. Adjuk nekik azt a feladatot, hogy olvassák időre a szövegrészt. Például ha 10 sort 20 mp alatt olvasnak el, ötöst kapnak, ha csak 25 mp alatt, akkor négyest, ha 30 mp alatt, akkor hármast, ha még lassabban, akkor kettést. /Megfoghatatlan arány: mekkora sorokról van szó, miért csak a hibás jelenség észrevétele után alkalmazza? De a számunkra itt fontos rész most következik:/ "De mi történjék a hibákkal? Ha már elég jó az olvasás tempója, akkor nehezítsük meg a munkát egy újabb föltétellel: úgy olvassanak időre, hogy közben hibátlanul ejtsék ki a szöveg valamennyi szavát"... Aztán: "olvassák egybe a beszédszakaszokat".... "azután a helyes hanglegjtést kívánjuk meg".... Fejtegetéseivel nem érthetünk egyet: a hibás teljesítményre való gyakorlatépítés során olyan hibás készségek is jöhetnek létre, hogy helyesbitésük sokszor még nagyobb munkát igényel, valamint hogy az időcsökkentés már komplex, több sikot kell - alapos előkészítés után - egyszerre megjelenítsen: a helyes kiejtést, a formai helyességet és a kifejező jelleget is. S ez utóbbi igény miatt időcsökkentést csakis kerek egységen és sohasem szakaszokon, részleteken gyakorolunk.

1.8.8. 2. Az élettelen, monoton előadás ellen a szituatív szövegtránszformálást és mozgásos olvasástechnikát vezettük be. Az osztály tanulói a tanár felszólító intése szerint kérdéseket tesznek sorban az olvasmány mondataira /a nyelvi gyakorlatok mondatvariációs sorozatának mondataira is sorban/, és egy vagy két tanuló úgy olvassa a soronkövetkező mondatokat, hogy mintegy a kérdésekre adott feleletként logikai kiemelő hangsúllyal mondja a kérdezett szót, vagy szócsoporthoz a mondatokban. A mozgásos olvasástechnika során a tanulók begya-

II.1.9./ 66.

korolnak előre egy-egy helyzetet, amelyben el kell majd olvas-
sák a tanult szöveget. Például olvasás gyermekeknek szóló ma-
gyarázatként, tanári előadásként, séta közben nagyobb szüne-
tekkel, vagy éppen rossz tanulónak magyarázva. A tanulók átélik
és kedvvel csinálják ezt az olvasásfajtát, s jól szervezett
csoportokban szép eredményeket nyújt. /Egyben előkészítője a
később elemzésre kerülő stilusszintelő eljárásoknak./

1.8.8. 3. Az időcsökkentés a szövegelmélyítés nagyon hatékony,
alapvető eszköze. Ezért jár nagy veszéllyel, ha néhány tanuló
huzamosabb ideig /hiányzás, ellenőrzés lazasága miatt/ kiesik
egy-egy egység gyorsító gyakorlataiból. A többi beszédgyakor-
lat ugyanis erre az időcsökkentés során megszerzett sebesség-
beli készségekre épül, s így a kiesett tanuló azokban már szin-
te kilátástalan hátrányban van társaival szemben.

Ezért szükséges itt nagyon a jól szervezett ellenőrzés, szá-
monkérés, különösen a gyengébb vagy viSSzahuzódó tanulók
kiemelkedően sokszori szerepeltetése, valamint hogy a munká-
ból kiesett, lemaradt tanulókkal pótlólag minden esetben meg-
csináltassuk /legtöbbszörre egy-egy jó tudására bízva az ellen-
őrzést/ az időcsökkentést. Az időcsökkentés fő ellenségei a
megbujó, hanyagságra hajlamos tanulók és a hézagos számonké-
rés.

1.9. Az időcsökkentés hatásáról beszélnek zárásként.

1.9. 1. A nyelvi gyakorlatok, olvasások időcsökkentése két-
ségtelen hatással van a tanulók kiejtésére /mely csak a méré-
sek alapján normál sebességszintű beszédben sajátítható el
megbízhatóan/, az alaktani biztonságra /különösen a szembe-
állítási és sorgyakorlatok időcsökkentése alakít ki nagy
forma-differenciáló biztonságot/, szótudásra /a szavakat
funkcionáló közegben, a szövegösszefüggésben tanítja meg, és
így nagyobb azok asszociációs háttérük és elsajátítási mély-
ségük/, a nyelvtani biztonságra /hiszen grammatikailag hibát-

II.1.9./ 67.

lan nyelvi anyagok ömlesztett, nagyon intenzív elmélyítéséről van szó benne./ Ez az eljárás az egész ciklusos tanítási módszernek egyik legfontosabb eleme, s nagy része van annak eredményességében. /Az erről szóló felmérési eredmények a tanulmány utolsó fejezetében állnak./

1.9. 2. Lényegesen hozzájárul, hogy a tanulóknak beszéddel töltött ideje fokozódjék, komoly mértékben nőjön az tanítási órákon és az otthoni munka során. Az otthoni munka tartalmi arányát az élőbeszéddel való foglalkozás felé lendíti. Gyakorlatanyaga főként orális, a tanulóknak megnő a mondat szerkezeti biztonsága, a mondat hossz-kapacitása is, együtt a szövegértés készségének nagy növekedésével.

1.9. 3. Hat magára az olvasástechnikára is, melynek csak tökéletes volta tesz képessé a betű nyújtotta élmény befogadására, mint BENEDEK írja /1922./. Tanulóink könnyed olvasásának köszönhető, hogy szembetűnően sokat és szívesen olvasnak az idegen nyelven az iskolai tananyagon kívül is. A tananyag vonatkozásában a könnyed olvasás segít feltárni az abban rejlő eszmei és hangulati vonatkozásokat. A tanulók beszédessé lesznek e gyakorlat révén, mely szóbeli és írásbeli önálló megnyilvánulásuk területén szembetűnő.

1.9. 4. Javul vele a tanulók idegennyelvi helyesírása. A sokszori olvasás tartósan összekapcsolja az írásképet a hangképpel, a mondat hossz-kapacitás növekedése erősítő hatással van a helyesírásra is: hiszen automatizál elemeket /mondat szerkezet, végződések stb./, melyekre a figyelés nagy energiaelevonó hatásu lenne, s így a helyesírás tényeire jobban tudnak figyelni. A nyelvtani sorok biztonságos ismerete szinte kizárja az azok területén másutt oly dusan burjánzó helyesírási hibákat. Már GOUIN is /Kron 1900. 82.o./ a sokszori hallás és kimondás útján látja elérhetőnek a helyesírás

II.1.9./ 68.

biztonságát is. VON RODEN /1890. 32.o./ azt igényli, hogy a tanulót maga a beszéd vezesse rá a kiejtés és írás közti különbségre. A helyesírás kialakulását csak később, ezek alapján tartja lehetségesnek: "A helyes beszéd oly nehéz, hogy kezdetben egyedül arra kell irányítani a figyelmet. Ha az írásszabályokat tesszük egyből hozzá, könnyen zavarodás támad, és nagy a veszély, hogy a helyes beszédet hanyagolják el a helyes írás révén." Eljárásunk ezért alapvető mozzanatnak tartja, hogy az írásbeli feladatok csak olyan nyelvi anyag írásos gyakorlását tűzik ki célul, melyet a tanulók már jól értenek, alaposan begyakoroltak, több később ismertetendő eljárás során, valamint a nyelvi formakincs minél több gyakorlattípusában. Ha a házi feladat ilyen értelemben jobban tipikus, azaz az egyéni megoldások sokszínűsége helyett az általános, könnyen összehasonlítható és ellenőrizhető feladat-fajtákra terjed ki, a gyakorlat tanúsága szerint sokkal bővebbé, ugyanakkor könnyebben elvégezhetővé válik a tanuló számára.

Az időcsökkentésnek kétségtelen hatása van az írástempóra is. /Mintegy tíz osztályban, négy-négy alkalommal végeztünk felmérést, és az időcsökkentést alkalmazó osztályok tanulói egyenlő idő alatt 35 - 40 %-kal több szöveget irtak le, 10 %-kal kevesebb hibával, mint azonos szintű másik osztályok. Két felmérés során diktált szöveget ugyanilyen százalékkülönbséggel, és 40 %-kal kevesebb hibával irtak. Írásuk sebessége németből 110, franciából 100, angolból 80 betű volt percenként, ami megközelíti a közölt idegennyelvi írástempót.

Az írástempó és az írás helyessége összefüggésére mutat rá NAGY - KUNSTÁR tanulmánya is /INYT 1964.4. 120./: a hibamutató értéke és az írástempó között is kimutatható az összefüggés. Minél gyorsabban tud írni a tanuló, annál kevesebb hibát követ el".... Következtetésüket teljesen magunkévá

II.1.9./ 69.

tehetjük: "Az írástempó kellő időben és kellő mértékben történő kifejlesztésének tehát nemcsak időtakarékosági szempontból van jelentősége, hanem az íráskészség minőségének megtartása és javítása szempontjából is." Azt tehetjük hozzá, hogy különösen speciálisan képző intézeteink /egyetemek, kereskedelmi technikumok, főiskolák, tolmácsképzés/ munkájában, de mindenütt gyakorlatunkban kellő figyelmet kellene szentelni az írástempó fejlesztése, kellő normákra való beállítása gyakorlatainak. Tapasztalatunk szerint itt is a kezdetektől folyó rendszeres módszerre van szükség, esetleg a szövegelmélyítési munkáknál látott szinteléses megközelítéssel.

A magunk tapasztalata azonban ezen a téren pillanatnyilag nem elegendő ahhoz, hogy megbízható általánosításokra vállalkozhatnánk.

II.2./ 70.

II. 2. A KONTRASZTIV OLVASÁSI GYAKORLATOK

Az itt bemutatott módszertani eljárás az anyanyelv-idegennyelv szembeállítását célozza oly módon, hogy gyakorlása során mind az anyanyelv - idegennyelv, mind az idegennyelv - anyanyelv viszonylatában felmerülő nyelvi tevékenységek, értelmezés- és fordításfajták készségét együttesen sajátíttathassuk el, valamint hogy - voltaképpen szövegfeldolgozó és - elmélyítő eljárás lévén - segítségével szélesítsük az asszociációs bázist, mélyítsük és tartósabbá tegyük a megjegyzést, a szöveg eszmei és hangulati vonatkozásait jobban felszínre hozzuk és hatásosabbá tesszük.

2. 1. A fordítás kérdése mindig fontos szerepű volt a nyelvoktatás történetében. A gramatizáló iskola tulzó fordíttatásos eljárásaival szemben VIËTOR emelte fel szavát /1886. 31.o./: „Az idegen nyelvre való fordítás művészet, amely nem tartozik az iskolára.” VON RODEN /1890. 12.o./ Bierbaumot idézve áll Viëtor véleménye mellé: „a fordítás művészet, melyet éppugy nem lehet megtanulni, mint a versírást és a zeneszerzést, csupán a tehetségnek hullik érett gyümölcsként az ölébe.” Megállapítja, hogy az idegennyelvre - s különösen az anyanyelvre való fordítás során - csupán azt érjük el, hogy a tanuló tovább görnyedjen feladatai fölött, hogy jól beszélt anyanyelvét is elfeledje, más egyéb haszna semmi sincs.

E véleményhez zárkózik a magyar ALVINCY /1901. 20.o./, azt követelvén, hogy a tanuló az idegennyelv tanulása során csak hibátlan nyelvet halljon és beszéljen. „Már most idegenből szó szerint magyarra fordítani vagy viszont, ez annyit tesz, mint e nyelveket természetükből kiforgatni. Ha a tanuló éveken át folyton ilyen nyakakitekert nyelvet hall és maga is használ, helyes magyar nyelvérzéke szükségképen tönkre silányul.”

II. 2. 2. / 71.

VON RODEN említett munkájában / 1890. 11. o. / ugyanakkor óv a felszínes, biflázó tartalomismerettől, ezért mértékkel ajánlja a fordítást is mint a megjegyzés megszilárdítóját. Az ifjúság a tartalomra gondol, és azt akarja megközelíteni, megérteni, megjegyezni. Ez sokkal jobban sikerül neki, ha le is fordítja anyanyelvére, mint az idegen nyelv puszta olvasásakor.

A fordításnak ilyen szempontból /összevetés, az anyanyelvi vetület segítségülhívása a mélyebb megőrzés, többoldalu jelentésfeltárás, szélesebb asszociációs környezet biztosítása céljából/ mindig fontos szerepet tulajdonítottak. Már az 1879-es fiu polgári iskolai tanterv célformulájában szerepel: „Nyelvtani ismereten alapuló megértése a német nyelvnek, abban annyi jártasság szerzése, hogy a tanuló az oktatás köréből vett valamely tárgyról németül helyesen tudjon szólni és írni: különösen, hogy egyszerű magyar szöveget tudjon német nyelvre fordítani.” /SZOBOSZLAY 1960. 184. o. /

Másutt SZOBOSZLAY /INYT 1958. 5-6. 149. o. / arról ír, hogy „.... a magyar ekvivalens megjelölése a szemantizációnak csak egyik módja” - de a többi forma mellett /auditív, szemléltető stb. / is hangsúlyozza az anyanyelv ellenőrző szerepét.

A következő /II.3-25/ fejezet az anyanyelvnek az idegennyelvek oktatásában való alkalmazását elemző gondolatai közül az kívánczik még ide, hogy az idegennyelv tanítása és tanulása közben az anyanyelv maga serkentő hatású, ha tudatosan, tervszerűen alkalmazzuk, és gátló, ha ösztönösen, spontán módon hat, valamint hogy az anyanyelvi háttér kiküszöbölése, megkerülése lehetetlen.

Bizonyítás nélkül hagyva is kijelenthetjük, hogy eddigi nyelvkutatási gyakorlatunk azért sem jutott el az analitikus olvasástól a szintetizálni képes automatikus olvasás készségéig, mert nem gyakorolta be, nem iskolázta elegendő mértékben azokat a

II. 2. 2. / 72.

műveleteket, melyek e készséghez elvezettek volna. Ezek: a sokszori, dinamikus olvasás, a sokoldalú beágyazást, árnyalt jelentésfeltárást, tartós rögzítést eredményező beszédgyakorlatok, köztük a fordítás többoldalu műveletének együttes gyakorlása.

2. 2. Hagyományos és ma is általánosan használt fordítási gyakorlataink a következők:

2.2. 1. - leggyakoribb az idegennyelvről anyanyelvre való fordítás. Nyelvkönyveink anyag-aránya és a gyakorlati nyelvhasználat is ezt a formát hozza előtérbe. Iskolai munkánkban és sokhelyütt a tanulók otthoni munkáiban is ez áll előtérben.

2.2. 2. Az idegennyelvről anyanyelvre fordítás az órán kapott példák és a házi feladatok fordításgyakorlataiban jelentkezik. Régi nyelvtanáraink - megítélésünk szerint - bőven élnek vele.

2.2. 3. A kapásfordítások, ahol a tanuló csupán nézi a szöveget és „kapásból” fordítja, e fordítási formáknak már dinamikusabb formája, és ügyes osztálymozgatással a figyelmet is ébrentartja. Alkalmazása - hasznos volta ellenére sem - általános és rendszeres, kortársaim véleménye szerint csupán a jó tanulók számára ad megnyilvánulási lehetőséget, a gyengébbek még nagyobb anyagelmélyítés esetén sem tudják megcsinálni. Magam nagyon jó tapasztalatokat szereztem ezen a téren, ha az időcsökkentett olvasmányokon hajtjuk végre.

2.2. 4. A vissza fordítások. A tanult szöveg magyar fordítása alapján rekonstruálják a tanulók az eredeti szöveget. /Felsőbb szinten ismeretlen és bonyolultabb szövegek anyanyelvi változatát fordítják az idegennyelvre, hogy majd az eredetivel összehasonlítsák, főleg fordítástechnikai vonatkozásban./ A visszafordítás már kezdettől hasznos és kivitelezhető, jó hatása van az eredeti szöveg jó megjegyzésére. Szórványos alkalmazásakor, vagy ha nem tűztük ki előre a feladatot, hogy a tanulók készüljenek rá, csak a jó tanulók számára sikeres, de rendszeres és

II. 2. 3./ 73.

előkészített alkalmazásakor a gyengébbeknek is nagyon hasznos. DORF - SUSZTER is említi /1964./ ennek egyik, az egész osztályt frontálisan foglalkoztató formáját, ahol az egyéni felelő a nyitott könyvből vagy füzetéből kapásból fordítja vagy mondatonként felolvassa az anyanyelvi fordítást, s az osztály tanulói /csukott könyvvel/ közül felszólításra más és más emlékezetből visszafordítja. Hazai nyelvoktatásunkban, sajnos, ritkán alkalmazott eljárás.

2.2. 5. A nyelvoktatás minden szintjén alkalmazhatóak a szinkron és aszinkron tolmácsolással kísért olvasások, magnóhallgatás. Az osztályok frontális foglalkoztatása nehéz vele, sok a zaj, ellenőrizhetetlenek az egyes megoldások. A felsőbb szintű társadalmi nyelvtanfolyamokon hasznos, ahol ellenőrizetlenül is mindenki igyekszik résztvenni a munkában.

2.2. 6. Látszólag a legegyszerűbb, mégis talán a legösszetettebb, leghasznosabb „fordítási” gyakorlat a kifejező olvasás végzése. Legértékesebb nyelvtanáraink gyakorlatában ezért kap éppen kiemelkedő szerepet. SOMORJAI /INYT 1960.6.174., 178.o./ mutat rá a kifejező olvasással kapcsolatban, hogy a szövegnek kettős tartalmát: a tényközlést és az érzelmi háttérrel a tanulónak egyaránt meg kell ismernie. S ezenkívül az összetartozó mondat-
szakaszok fogalmát, a szünet lehetséges helyét és ahol nem szabad szünetet tartani. Itt említi meg, hogy maga kis 30 - 60 mp-es szakaszokat olvas fel, s a tanulóknak azt ugyanugy és ugyanazon idő alatt kell olvasniuk. Szerinte éppen ez az út vezet a hangulatot is éreztető, árnyalt, kifejező beszédhez, melynek elérésére ők még külön - egy-egy szövegrészlet hangvételt tudatosítandó - kéthasábos /szöveg - utasítás/ „hangmérnöki forgatókönyvet” is készítenek néhány olvasmányról, melyikrészt milyen hangvétellel, milyen érzelmet kifejezve kell felolvasni. A gyakorlatban kipróbáltuk, és nagyon hatásosnak bizonyult ez az eljárás, a probléma talán a viszonylag nagy időráfordítás. Másrészt ott állunk szemben vele, hogy a ciklusos nyelvoktatás rendszerében a jelentés, hangulat, mondanivaló feltárása semmi-

II. 3./ 74.

képpen sem pusztán az olvasással és annak ilyen "utasításos" elemzésére épül, hanem a tanulókat majd csak nagyon sok és bő tevékenységi forma végigjárása fogja elvezetni az árnyalt, hangulatot is visszaadó előadásig, beszédig.

2. 3. A ciklusos nyelvtanítási módszer kísérletei során felszínre került új szövegértelmezési és fordítási gyakorlatok:

2.3. 1. A változtatott szereplőkkel folyó „stafétaolvasást” bemutattuk már. Itt azt a válfaját említenénk, mikor az egy, majd több mondatra terjedő rész kapásfordítása után a /csukott könyvvel/ helyükön ülő tanulók közül más és más végzi a visszafordítást, más esetben: egy tanuló kapásból előrefordít többszörös, lehetőleg egész bekezdést magába foglaló szövegrészt, és a többi változtatva, többször ismételve is, az időcsökkentés megadott szintjén utána mondja az illető szöveget az idegen nyelven. Különösen sűrűn alkalmazzuk a transzformált /más személybe, időkbé, módokba, más szerkezetű mondat- és igeneves formákba tett mondatos, szereplőcserés/ szövegekkel kapcsolatban, az új változatot érzékeltető előfordítást, majd a staféta-megoldást.

2.3. 2. Az ellenőrző, ún. „koppantásig menő” olvasás, majd az ezzel kapcsolatos, rendszerint előfordításos gyakorlat kiterjeszti a tanulók kollektív és önellenőrzését a fordítás minőségére is. /Aki az előfordítás során hibát, magyartalanságot vagy éppen a rákövetkező szövegolvasásban hibát vét, nem folytathatja a gyakorlatot./ Ezt az olvasás- és fordításfajtát alkalmazzuk - mindig előre kitűzve a feladatot, hogy már otthon készüljenek rá - az előbb említett szövegtranszformációknál is.

2.3. 3. A sztatív transzformáció / tanulók idegennyelvű kérdései a következő mondatra, válasz az illető mondat kiemeléses vagy normálmondatos-kiemelő hangsúlyos változatával/ - mely a tolmácsrendszeres gyakorlatok /II.3./ előkészítője - sokszor kerül alkalmazásra a szövegtranszformációkkal kapcsolatban.

II. 2.4/ 75.

2.3. 4. A mozgásos olvasás - mely a stilusszintelő eljárások előkészítője - éppoly komplex feladat, mint a hagyományos kifejező olvasás: látszólag könnyű volta is valójában nagy előkészületet, a szöveg olyan átélését is igényli, mely alkalmassá teszi az olvasót „más, más” elképzelt környezetben felolvasni az illető szöveget.

2.3. 5. Szavankénti egynyelvű fordítás és nyelvi gyakorlat.

Az olvasmány szavaival sorban mondatot készít a tanuló, melyben az éppen tanult, gyakorolt vagy ismételt nyelvtani formát kell alkalmaznia. Más esetben az illető szó minden nyelvtani formáját mondatban kell alkalmaznia. /A gyakorlat ötletét az eddig számonkéréskor használt szófelkérdezési módszer adta, de a ciklusos nyelvtanítási módszerben ez az ún. „szófordítás” nagyon bő alkalmazást nyer a begyakorlásban és az ismétlés-fázisában is, valamint a házi szó- és írásbeli feladatok gyakori formája lett./ Az osztály frontális foglalkoztatása úgy történik vele, hogy néhány egyéni felelő előfordít, azok idegennyelvű megoldását adja más-más tanuló, máskor a létrejött mondat strukturális szembeállító és sorgyakorlatait végzik el közösen vagy egyénileg, rendszerint a később bemutatandó strukturális modellvariációs készülékkel vezényelve.

2. 4. Az eddig bemutatott szövegfeldolgozás és -elmélyítési gyakorlatok körlátai kézenfekvőek:

2.4. 1. Egysiku voltak nyilvánvaló mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű változatoknál. Az egynyelvű kifejező olvasás, ellenőrző /„koppantásig menő”, szituatív transzformációs, mozgásos olvasás, a szavankénti egynyelvű fordítás nem tölti be az anyanyelv-idegennyelv összevetésének feladatát, valamint a fordításos eljárások és az iméntiek kétnyelvű megoldásai is huzamosan csak az egyik irányu műveletet gyakoroltatják /idegennyelv - anyanyelv, illetve anyanyelv- idegennyelv iránt/. Voltaképpen nem szakadnak el attól, ami miatt a fordítás műveletét egyáltalán hibáztatják.

II. 2.5./ 76.

2.4. 2. A felmerült orális /mind az egynyelvű gyorsító, mint a kétynyelvű fordításos/ gyakorlatoknál többször megtörténik, hogy a begyakorlás és kivitelező gyakorlat során is a tanuló tudata lemarad, nem tudja követni azt, amit olvas vagy mond, figyelme csak a formai megoldásokra terjed ki.

2.4. 3. Nem biztosítják, nem „járatják be” többoldaluan és magas biztonsággal a mindkétirányú helyes fordítás műveleteit.

2. 5. E vonatkozások meggondolása és szem előtt tartása vezetett kísérleteim során az új fordítási módszer, a kontrasztív olvasás kidolgozásához.

2.5. 1. Sok válfaja alakult ki a kísérletek során, melyeknek hibáiból /hosszadalmas, nehéz, tulkombináló, laboratóriumi keretben nem alkalmazható stb. volt némelyik/ és a kapcsolatos hatásfok-felmérésekből okulva alakult ki a mai forma.

2.5. 2. Lefolyása: az olvasott idegen nyelvű szövegrészletet /mondat, mondatcsoport, bekezdés, párbeszédök összetartozó mondatkettősei és -hármasai stb./ a tanuló olvassa az idegen-nyelven - emlékezetből szóban mondja idegennyelv - anyanyelv - idegennyelv sorrendben.

2.5. 3. A kontrasztív olvasás általános eljárás, minden idegen-nyelv tanítása során és minden fokon alkalmazható. Hatása több irányú:

2.5.3. 1. Egyszerre biztosítja a biztonságos és helyes fordítás készségének mindkét irányban való kialakítását, rendszeres alkalmazása esetén megszünteti a kétirányú fordítás egyikének esetleges túlsúlyát, magasabb készségi szintjét a másikkal szemben.

2.5.3. 2. A gyakorlat közben az idegennyelvű változat felé tolja el az arányokat, így jobban hozzájárul az idegennyelvi anyag elmélyüléséhez.

2.5.3. 3. Elősegíti a cselekmény- és gondolatmenet gyorsabb és tartósabb megjegyzését.

II. 2.5.3./ 77.

2.5.3. 4. A tanítás minden szintjén alkalmazható, valamint egyazon anyagon is több nehézségi szintje lehetséges aszerint, mekkora terjedelmű az egyszerre kontrasztív módon fordított szövegrészlet /vagy bármely más, auditív forrásból jövő idegennyelvű anyag/.

2.5.3. 5. A szöveg vagy beszéd mondanivalója és hangulati tartalma jobban elmélyül vele.

2.5.3. 6. Kapcsolható minden egynyelvű szövegértelmező és -feldolgozó eljárással.

2.5.3. 7. Lehetséges és nagyon hatásos az írással való kombinációja, valóban olyan helyzetet teremt /az utolsó idegennyelvű mozzanat után bekapcsolva az írást is/, mintha a tanuló saját élő gondolatát írná le, mint az anyanyelven, távol minden másolástól.

2.5.3. 8. Minden oktatási formában /hagyományos, studiós és laboratóriumi foglalkozások/ alkalmazható, sőt az árnyaltabb, részletekre kiterjedő és általánosabb ellenőrzést teszi lehetővé.

2.5.3. 9. A gyakorlat nagyon rugalmas, alkalmas arra is, hogy megfordítva alkalmazzuk, anyanyelvi anyagról indulva hajtsuk végre. Ilyenkor a sorrend: anyanyelvi részlet - idegennyelv - idegennyelv - anyanyelv - idegennyelv.

2.5.3. 10. A kórusban való mondásra /szűrésekkel, csoportos megoldásokkal/ nagyon alkalmas.

2.5.3. 11. A kontrasztív olvasás nemcsak tanítási módszer, hanem /a gyakorlatban sokszor tulsúlyban/ a tanulás, az egyéni önképzés hatásos és minden fejlettségi fokon, anyagon alkalmazható eszköze. /A tapasztalat szerint leghatásosabb a gyermekcsoportoknál és a másik végletnél, az egyetemi előkészítő és tolmácsképző csoportoknál a többihez viszonyítva./

II. 3.2./ 78.

II. 3. A TOLMÁCSOK ÉS NYELVI ÁTALAKÍTÓK ALKALMAZÁSA

3. 1. Ebben a módszeres eljárásban olyan lehetőség rejlik, mely a nyelvtanítás minden fokán alkalmazható, jó szituációteremtő, az óra párbeszédes jellegét magas fokra emeli, a tanulókat megtanítja a nyelvi formák széleskörű variálására. A különböző nyelvi jelenségek /információ- és mondatfajták, felszólítások, kérdések stb./ benne nagyon gazdag, mélysége sokkal jobb, mint az egyszerű kérdés - felelet útján való szövegfeldolgozásnak. Az eljárás célja az, hogy sok szereplőt mozgasson, az egy-egy szereppel megbízott tanuló alaposan elsajátítsa a kidolgozandó nyelvi formákat, a nyelvtanárt fölmentse az alól, hogy egyedül ő alkosson kérdéseket, ő mozgassa egyedül a társaságot, ellenben lehetőséget nyújt neki, hogy irányító és ellenőrző tevékenységét jobban kifejtse. Az eljárásban érvényesül az anyanyelvre való támaszkodás elve is, valamint céljában, hogy a megismert nyelvi jelenségeket /langue/ széles beszédbeli /parole/ ágyazásba helyezze.

3. 2. A gyakorlat szereplői és lefolyása: a tanári asztal mellé kétfelől és az osztály felé fordulva a következő szereplők jönnek ki:

3.2. 1. Nagyon gyakori szereplő /különösek az olvasmányok első, bemelegítő beszédgyakorlatai során/ A "magyar vendég" az idegennyelvi órán. Tréfás helyzet: egy "magyar vendég" toppan be a "csak idegennyelven beszélők" közé... Üdvözli a társaságot, aztán kérdéseket tesz, mit olvastak, aztán sorban kérdez az olvasmány gondolatainak sorrendjében. /Helyesnek tarthatjuk ennek a szereplőnek az alkalmazását, hiszen tanulóink gondolkodásában még messze a hűdő fokon is anyanyelven jelenik meg a gondolat, s ezt kell alakítsák az idegennyelvre. A többi tanuló pedig példákat láthat itt erre a műveletre, és az eljárás kizárja azt a lehetőséget, hogy valaki, esetleg a gyengébbek nem értették meg a kérdést, lapulnak./

II. 3.2./79.

De helyette állhat mindjárt idegennyelvű kérdés /akkor a következő szereplő, a tolmács kiesik/, vagy akár vetített kép, tematikus kép indíthat beszélgetést, vagy a tanulmányban később leírt képes forgatóberendezés alapján kérdez a következő szereplő.

3.2. 2. Tolmács. A feltett kérdéseket lefordítja az idegennyelvre /állhat két vagy három tolmács is, akik közül éppen az fordít, akire a tanár rámutat/.

3.2. 3. Egy vagy két ismétlő, „papagáj”. Ezek a tolmács(ok) vagy bármelyik későbbi szereplő kérdéseit, válaszait megismétlik, ha a kérdés nehéz, bonyolult, vagy esetleg nem jutott el tisztán a tanulókhöz.

3.2. 4. Egy vagy két javitó. A gyakorlat bármelyik szereplőjének esetleg hibás mondatát helyesbitik. /A legjobb tanulók közül választjuk ki ezeket, akiknek esetleg hanyatlanék a figyelem a nekik helyenként alacsony szint miatt./

3.2. 5. A kérdéseket átalakító vagy bővítő tanuló. /Szenvedővé, feltételelessé alakít, más mondatrészeket is hozzáfűz./

3.2. 6. A kérdéseket - majd válaszokat is - mellékmondatba helyező tanuló. /Mindenki ismeri már viszonylag egész kezdetben is a szükséges bevezető kifejezéseket: a feltett kérdés...; azt a kérdést kaptuk...; X. azt szeretné tudni...; X. azt a kérdést tette fel...; mit válaszolnál arra a kérdésre, hogy ...; illetve: a válasz...; X. válasza...; X. azt válaszolta...; azt a választ kaptuk, hogy...; stb.

3.2. 7. A helyükön ülő tanulók nagy figyelemmel kísérik a föl-tett kérdést, az átalakításokat, a kérdés ilyen „vándoroltatása” közben kialakul az árnyalt, szép válasz bennük. /Később, a mellékmondatok tanulásakor állhat már a válasz is mellékmondatban, máskor az egyszerűbb forma után mondhat a tanuló bővebb, átalakított válaszokat is./ Tudják azt is, hogy a figyelem esetle-

II. 3.2./ 80.

ges lanyhulása esetén bármelyik kinti szereplő feladatát meg kell oldják, esetleg éppen az illető szereplő fölszólítására.

A kérdés teljes variációja után /néha változatossággént, meg-
lepetésnek már előbb/ felszólításra felel rá egy-egy tanuló
az osztályból. Alkalmadtán ezeket a válaszokat is megismétel-
tetjük, bővítettjük, átalakítottatjuk a kijelölt szereplővel
vagy bármely tanulóval.

3.2. 8. A tanítványok sokszor jelentkeznek egy-egy fontos kér-
désnél kiegészítésre, véleménymondásra. Kezdetben banális, kis
dolgok lehetnek ezek, de magasabb fokon pl. egy tanuló egyik
alkalommal felsorolta a témához kapcsolódva a történelem leg-
nagyobb igazságtalan háboruit, egy másik a világirodalom nagy
katonaalakjait mondta el egyéni gyűjtése alapján. A tanulók
előre tudják, hogy egy kérdés - felelet mozzanat végén egy
fönnmaradó kéz ilyen kiegészítésre vállalkozik, és a tanár
mindig alkalmat ad ennek elmondására: mindig jó mondanivaló-
ju megvilágítást kapunk ekkor, benne rendszerint a nagyon jól
felkészültek, legigyekezőbbek szerepelnek, és ebben van igazán
az öntevékenység megnyilvánulása, csirája. /Jelentkezhetnek
akkor is, ha még lehetséges, jobb nyelvi formát tudnak az
egyes mondatokra./

3.2. 9. A legnagyobb kitüntetés, és sokszor a magasabb osztá-
lyokból hívunk meg valakit erre, a "másodtanár" szerepköre.
A tanártól percekre átveheti az óra irányítását, maga javít
és javíttat, merkenti a beszédgyakorlat lendületét. Máskor
előre kijelölhetjük ezt a tanulót, főleg azok közül, akik az
idegennyelvvel később behatóbban kívánnak foglalkozni.

3.2. 10. A tanár - a beszédtempó élénkítésére - többször
helyettesíti egy-egy kérdésnél valamelyik szereplőt, majd az
illető szöveg, téma elmélyültségi, begyakorlottsági fokától,
a tanulók nyelvi fejlettségétől függően egyre többször és bő-
vebben avatkozik be anyanyelvi vagy idegennyelvi kérdéseivel,
melyek egyéni vonatkozásokra /a témával kapcsolatos tapasztá-

II. 3.3./ 81.

latok, vélemények, eszmei és hangulati vonatkozások/ is te-
belik a gyakorlatot.

3.2.11. A gyakorlat kiemelkedő arányban alkalmazza a kórus-
munkát: bármelyik mozzanatát, de különösen a kérdéseket, a-
zok bővített vagy átalakított változatait sokszor ismételtet-
jük meg egy megszokott mozdulattal az egész osztállyal, máskor
kisebb csoporttal, s utána kivétel nélkül mindig „szűrünk”:
egy tanuló megoldását hallgatjuk meg.

3. 3. A gyakorlat módszertani alapjait és eredményeit, hatását
kell elemeznünk.

3.3. 1. A gyakorlat során kezdettől fogva, majd egyre csökkenő
arányban szerepel az anyanyelv. Kérdése nem probléma ma már,
hiszen a közvetítő módszer elvileg is kidolgozta, hogy az ide-
gennyelv-tanításban támaszkodnunk kell az anyanyelvre /Vö. a
szovjet egybevető módszer gondolatával: az anyanyelvi összeve-
tés nem cél, hanem eszköz - INYT 1958. 5-6. A direkt módszer
tanulságai c. cikk/.

Nálunk a Tanácsköztársaság reformtervezetében szerepel a gon-
dolat, hogy ahol a tanuló megértése nehezkesebb az anyag ter-
mészete vagy a tanulók felkészültsége miatt, ott „ne ragaszkod-
junk az anyanyelv kiküszöbölésének hamis dogmájához” /SZOBOSZLAY
1960. 238.o./ . KRAMMER - SZOBOSZLAY /1963. 109.o./ Szalisztra
fejtegetését idézi az anyanyelv hatásának törvényszerűségeiről
az idegennyelv tanítása során: ez a hatás lehet serkentő, ha
tudatosan, tervszerűen alkalmazzuk, és gátló, ha ösztönösen,
spontán módon hat. Kifejtik, hogy az anyanyelvre való támasz-
kodás, majd az attól való fokozatos elszakadás az idegennyelvű
második jelzőrendszer teljes kialakulásáig tartó folyamat.
„...a módszer mindig kombinált marad, csak az anyanyelvre való
támaszkodás mértéke és aránya változik az oktatás folyamán.”

II. 3.3./82.

Ugyanez csendül ki PÉTERFIA meglátásából /MNYO 1963. 1-2./:
 „A beszédkésztség sok tekintetben motorikus jellegének ténye vezetett el a különösen nyugaton nagyon elterjedt direkt módszer kialakulásához. Azonban a nyugati nyelvoktatásban is, ahol a direkt módszert tették normává, egy idő után előtérbe nyomult az a felismerés, hogy az idegen nyelv tanulásában az anyanyelvet nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az már mindenképpen előzmény, s nemcsak mint az idegen nyelvi gondolkodást és beszédet gátló, hanem mint azt elősegítő tényező is felhasználható.”

A hazai tanítási gyakorlatban fellelhető egynyelvűség iránti igény tulhajtásai ellen fordul egyre több szakemberünk. SZÉPE cikke /MNYO 1965. 2. 43-44.o./ hozzáfűzés nélkül is idevág:
 „Az anyanyelv és az idegen nyelv a tanulás folyamán állandó interferenciában van. Teljesen felesleges arról beszélni, hogy az anyanyelvet ki lehet kapcsolni. Csupán afázia, vagyis a beszédkésztség elvesztése esetében létesíthető nyelvi vákuum; más esetekben ez még átmenetileg sem lehetséges.” ... „A feladat végső soron nem más, mint az idegen nyelvi problémának az anyanyelvi problémához való maximálisan lehetséges közelítése. Ideális esetben az anyanyelv likvidálása. Sietek hozzátenni, hogy ez az ideális eset anyanyelvű környezetben nem reális követelmény.” HEGEDŰS /MNYO 1963. 1 - 2. 16.o./ is erről ír: „az anyanyelv használatát a tanítás folyamán ki lehet küszöbölni, de az anyanyelvi tudatállapotot nem lehet megkerülni.”

SZATHMÁRI gondolatára /Az idegen nyelvek oktatásának időszerű kérdései c. kötet, 1958./, miszerint az idegennyelv tanulása „az anyanyelvnek mint első keletkezésű nyelvi komplexumnak a kibővítését jelenti, azaz ugyanazon fogalmaknak és gondolatoknak nemcsak anyanyelvi, hanem idegennyelvi eszközökkel való kifejezését” - írja SZOBOSZLAY /INYT 1958. 5-6. 148.o./, hogy nem ezt a kibővítést kell hangsúlyozni, „hanem inkább egy új

II. 3.3./83.

idegen nyelvi második jelzőrendszer kiépítését, amely az anyanyelvi második jelzőrendszerre épül ugyan, de a továbbiakban attól egyre függetlenebbül és önállóbban alakul ki."

A tolmácsrendszeres eljárás ilyen értelemben alkalmazza tehát az anyanyelvet, a szembeállítás, értési biztonság, fordítókészség kialakítására és egyre csökkenő mértékben. Az egynyelvűség olyan értelemben biztosítódik a gyakorlat során, hogy maguk a tanulók csak az idegennyelven beszélnek, az anyanyelvi változat csak a „magyar vendég” szájából hangzik el /ő viszont idegennyelven nem beszél a gyakorlat lefolyása alatt/.

3.3. 2: A tolmácsrendszeres gyakorlat a szövegfeldolgozás módszerként azt akarja elérni, amit PÉTERFIA is célul tűz ki /MNYO. 1963.1-2.72.o./: „A megtanult szövegben lévő szólamkincs ne maradjon az adott szöveg bilincseibe verve... igyekeznünk kell az adott szöveg kereteiből kiemelve áttenni a mindennapi élet társalgási keretei közé, úgy aktualizálni és a hallgató életkörülményeire individualizálni."

Ilyen értelemben a szöveg, mely - saussure-i szóhasználatnál - parole esetlegességeit hordozza magában, az információkérés és információnyújtás, az instrukció, felszólítás nyelvi megfelelőinek, mint langue-jelenségeknek felhasználásával kerül át egy újabb, szöveg által immár nem kötött, percenként és egyénenként változó, tervszerűen alakuló újabb parole-jelenségbe, a tanulók beszédbeli tevékenységébe. S mindezt oly módon érjük el a gyakorlatban, hogy noha a szövegből újabb parole-jelenség felé visz utunk, mégis magát a szöveget mint tananyagot állítjuk új tükrözésbe, láttatjuk mint a nyelv egyik, esetleges megnyilvánulását. Mégsem szakad el a szövegtől, a tananyag szilárd, a későbbiek során is változás, romlás nélkül megmaradó elemétől: a biflázás, magolás eszköze nélkül is jelen van szövegfeldolgozásunk során a szöveg mintaszerű formakincse, gondolat-

II. 3.3./84.

menete, mintegy azok is mélyülve az eljárás során. És ilyen jellegű beszédgyakorlat után a későbbiekben, összefoglaláskor, ismétléskor, távoli felidézéskor a tanulóban a szöveg olvas-tán is megmozdul, föllelevenedik az az asszociációs tömeg, melyet az illető téma köré gyűjtöttünk.

3.3. 3. Didaktikailag és az óra menetét illetően ez az eljárás a kollektív számonkérésnek olyan válfaját valósítja meg, ahol a számonkérés szinte teljesen a begyakorlási mozzanat jellegét ölti, examináló jellege eltűnik, és ugyanakkor az egyéni felel-tetés komoly felmérő jellegét is biztosítjuk a különböző nehézségű szerepkörök, és néhány tanuló fokozott foglalkoztatása, megfigyelése révén.

A gyakorlat során minden tanuló egyszerre ad personam érzi magát megszólítva, mindig készenlétben kell legyen a soronkövet-kező mozzanat megoldására, azonkívül az egyéni kitérések az ide-gennyelv és a konkrét élettartalom szoros összefüggését, állandó dialektikus egységét biztosítják tudatukban. /A kérdés-felelet egyéni kitérésekkel megrakott válfaja éppen ezért vált a legújabb nyugati metodika egyik leginkább kultivált területévé is - Vö. FRANKLIN -MEIKLE -STRAIN 1966. VII.o./

3.3. 4. Az eljárás másik következménye a nyelvi formakincset érinti: az informative fontos elemek: kérdésfajták, kérdőszók sokkal hamarabb kell - lehetőleg teljes rendszerükben -, hogy bekerüljenek tanításunkba, mint egyéb eljárásoknál. Ezeket eme-li előtérbe HOFMANN /MNYO 1963. 3-4./ is. A kérdőszókkal, azok alaktanával, variációival, szerkezeteivel kezdődik meg tehát va-lóban hatékonyan a szövegösszefüggés, a mondatok értelmezése, bennük a szavak jelentésének előbeszéd során való minél telje-sebb feltárása, bevétele és tartós emlékezőti anyaggá változta-tása: voltaképpen a hagyományos alaktan meghódítása. LUX /1932.87. o./ is ezt szorgalmazza már: „A tanulóknak tehát már az első be-szédgyakorlatoknál meg kell tanulják a ... kérdőszókat.”

II. 3.3./85.

A kérdések, mint oly fontos informatív elemek ezért is kapnak olyan megkülönböztetett anyanyelvi támaszt a tolmácsrendszeres gyakorlat során. /A tapasztalat szerint a kérdés -alkotásban tovább is őrzi magát az anyanyelv, mint pl. a közlés egyéb területein: ez érthető is, hiszen itt a forma fokozott érzelmi és gondolati tartalommal telített./ A tolmácsrendszeres eljárás valójában nem is igazi tolmácsolás, hiszen a válaszokat nem fordítjuk már vissza magyarra, lezáratlanul hagyjuk tehát az informatív kört, hogy biztosítsuk az idegennyelvi kicsengést.

A szövegtől vezetünk a beszédig, a párbeszédes megoldásig, mely a dramaturgiák és a mai modern technikai művészetek, rádió, film, televízió korában is a gondolat egyetlen szemléletes kifejtési, alakulásában követhető formálódási lehetősége /GREEN 1956./ És e forma alkalmazásával segítjük, teljesítjük ki azt a munkát, mely^{et} a jelentésfeltárás egyéb eljárásai mellett /bemutatás, meghatározás, szinonimával, antonimával való megvilágítás, szövegösszefüggés, fordítás/ végeznünk kell. Mint ECKERSLEY /1960. I.7.o./ mondja: a fordítás - azaz: értés - után azonnal kell jöjjön a drill az illető új szavakra, kifejezésekre, csak ez tudja elvégezni a direkt asszociációt.

3.3. 5. A kórus - csoport - szűrés megoldásokról kell szólni.

A módszer a reformtörekvések irodalmában bukkan fel először / VON RODEN 1899, HARTMANN 1895./ mint nagyon aktív, beszélgető eljárás, GOUIN már sikra is száll ellene. Elveti a benne rejlő veszélyek miatt, mint az egyes tanulók nem tiszta ejtése, néhányuk visszahuzódása, az egyéni megoldások szépségének elvesztése. /Az imitativ - reprodukativ sorokkal kapcsolatban, ahol hosszúak a sorozatok, megszakításuk nem ajánlatos a belső szemléletesség szétesése miatt, valóban nehezen is elképzelhető./ ALVINCY/1901./ igénye már, hogy \emptyset „a tanóra minden percében mindenkinek folyton járjon a szája, ami nyelvtanulásnál föltétele a sikernek.”

És a kórusmunka egyre elterjedtebb módszerré vált, főleg nyugaton, ahol az amerikai iskola, a mai strukturalista irányzat is

II. 3.3./ 86.

módszere élére helyezte a kórusban való ismétlést. Igényük, miszerint minden szó, kifejezés bevésséhez az illető elemnek legalább 500-szoros megismétlése szükséges, csak így érhető el. LADO -FRIES /1966. XV.o./ tanúsága szerint kis, 10 főnél kevesebb létszámú csoportnál ezzel párhuzamosan alkalmazták az egyéni orális gyakorlat-megoldást is, ennél nagyobb csoportnál csak a kórus, csoport és ülésor orális munkájáról beszélnek. Tanácsuk /XVII.o./, hogy a tanuló aktívan vegyen részt benne, mert csak hallgatni a gyakorlatokat keveset vagy semmit sem ér. Egyéni gyakorlatoknál is mindenki úgy készüljön, mintha éppen rajta lenne sor.

A nálunk látott - mint ahogy nálunk sokan hívják - „papagájketrec”, „imamalom” - talán éppen ezért nem örvendő valami jó hirnévnek: a kórusmunka tulzásokai valóban sokszor kikapcsolják a tudatot, a tanuló törekvő önellenőrzését, saját kiejtésének alakítását. A kórus elhangzása után bekapcsolt kisebb csoport megoldását vagy a legtöbb esetben az egyéni megoldásokat kiemelő „szűrést” az egyéni felszólításokat éppen ezért iktattuk be a kórusgyakorlatoknál. A tanuló figyelme, felelősségérzete így soha, percre sem lankadhat a gyakorlat alatt saját teljesítményét illetően, és szűréskor a közösség példát lát, vagy hibás teljesítmény azonnali javítását hallja, végzi el.

3.3. 6. A tolmácsrendszeres gyakorlat előnye, hogy a tanulók hamar megszokják, nem kell a továbbiakban időt tölteni a beszédgyakorlat szerepeinek kialakításával, hiszen vele könnyed, szemléletes keret áll rendelkezésünkre.

Ez a keret rugalmas: egy-egy szerepben több tanulót is alkalmazhatunk, kiknek különösen szüksége van az állandó foglalkoztatottságra. Így pl. a bővítő, átalakító szerepre, egy jó tanuló mellett egy-két gyengébbet állítunk, akik így sokat gyakorolhatják a mintaszerű megoldást, míg ők is könnyedén tudják csinálni. Különösen hasznos, ha például a papagáj szerepében sokszor hívunk ki hátrányos helyzetű vagy éppen sokat hiányzott, esetleg

II. 3.3./ 87.

gyengébb tanulókat. Ezeket segíti az is, hogy őket rendszerint másodszorra szűrjük csak ki a kórusmunka után, valamint hogy többször szűrjük, többször szólitjuk fel második megoldónak. A németek jó szójáték-elve: „Förderung durch Forderung” érvényesül itt.

Kezdetben úgy készítjük elő a gyakorlatot, hogy a szereplők legfontosabbjainak előre megmondjuk, melyik poszton fognak közreműködni /sőt a „magyar vendéget” már egészen begyakorlott fokon is előre kijelöljük, és a gyengébb tanulókat is tovább, mint a jobbakat/. Később ez fokozatosan eltűnik, csupán az órán tudják meg a szereplők, hogy mi lesz a szerepük. Velük szemben az egyéni eljárásmód nagyon fontos, és a tolmácsrendszer rengeteg lehetőséget tartalmaz, hogy az osztály átlagos tudásszintjét ily módon is jobban egységessé tegyük az idegennyelvben.

3.3. 7. Az eljárás értéke, hogy benne a lehetséges nyelvi, társalgási formák bőséggel szerepelnek, a kérdések jól kiérlelődnek, megragadnak a vándoroltatás és átalakítások során, az olvasmányok lexikai anyagát alkalmazási szintre hozhatjuk vele, nagy a gyakorlat közben a nyelvi fegyelem.

Változatossága nagy: alapos begyakorlás után meg is fordítható: a „magyar vendég” kérdéseit az osztály tolmácsolja, bőviti, alakítja, és a kint álló tanulók válaszolnak, bővítik, alakítják át a válaszokat.

3.3. 8. A gyakorlat már a teljes olvasmány fordítása, időcsökkentése, modellmondatgyakorlatok, esetleg kontrasztív olvasás elvégzése után kapcsolható be. A kérdésekben, válaszokban, egyéni kitérésekben az ujjonnan tanult nyelvtani anyag áll az előtérben, pl. a bővítő tanuló mindig azzal bővít, és a kórusmunkát is mindig ezekre a formákra irányítjuk.

3.3. 9. A sok szereplő folytán tetszőleges bőségű a szereplések és osztályzatok száma is, az egyes részfeladatok különböző ne-

II. 3.3./ 88.

hézségi foka miatt minden tanuló helyet kaphat benne. Jó a becs-vágy-nevelő hatása, hiszen mindenki szeretne pl. a megtisztelő mellékmondatos-szerepkörben vagy bővitőként, javítóként dolgozni.

3.3. 10. Külön kell a gyakorlat közösségi jellegéről beszélni, hiszen itt a gyakorlat összképeért mindenki egyaránt felel, a másik tanuló munkáját is figyelni, javítani kell. Ha pl. egy gyengébb tanulókból álló csoportot jelölünk előre ki valamelyik új posztra, melyet még ők nem csináltak, mindjárt jelölünk ki köztük egy-egy jót is, akivel közösen készülnek. Ilyenkor képe-sek a leggyengébbek is bármely feladat megoldására, sikerélmé-nyük, eredményük mindig jó, lelkesíti őket.

II. 4.2./ 89.

II. 4. A KÉRDÉSKAPCSOLÁS MÓDSZERTANI ELJÁRÁSA

4. 1. Az itt bemutatott eljárás a tolmácsrendszeres gyakorlat-hoz kapcsolódik, annak kiteljesített változatának tekinthető. Támaszkodik az előzőleg bemutatott módszerek során létrejött készségekre, egyesíti magában azok erőnyeit: - az idegennyelv sebességi normájának beállítása; - az anyanyelvvel való összevetés; - a tolmácsrendszer szereplőinek megtartása; - a számonkérés frontális formájának megőrzése, valamint a számonkérés begyakorló jellegének előtérbe állítása; - sok szereplés, egyéni bánásmód lehetősége; - az egyéni kitérések bő alkalmazása; - az egész osztály aktivizálása és a figyelem összpontosítása, fokozása; - a gyakorlat közösségi jellege; - a beszédbeli tevékenység túlsúlya jellemzi a kérdéskapcsolást. A vegyestípusu, begyakorló és ismétlő-rendszerező órák tekintetében korlátlanul alkalmazható frontális foglalkoztatási és számonkérési forma /Vö: GERŐ INYT 1961.1./

4. 2. Nyelvtanítási gyakorlatunkban a beszédgyakorlat fő formája a kérdés - felelet eljárás /tanári vagy tanulói kérdések, tanulói válaszok/. Iskoláinkban ezek aránya, mélysége, szervezettsége esetleges, nagyon ösztönösen járunk a társalgási gyakorlatok útján. Ezért aztán sokszor nem is tudjuk, hogy egy-egy későbbi tartalomelmondás miért sikerült színesebbre, árnyaltabbra, a másik miért maradt nehéz, „mumus” a tanulók szemében. Megokolásra csak annyit tudunk, hogy ezt vagy azt az anyagrészt kevésbé, a másikat alaposan „gyakoroltuk be”. Azt hiszem, hogy a nyelvtanítás során nem számolunk egy fontos beszédbeli tényezővel: azzal, hogy az élő beszédben, beszédhelyzetben soha nem beszélünk úgy, mint az iskolában a nyelvi órákon! Szinte sohasem megy aféle pingponglabda-játék a beszédben, hogy kérdést teszek - választ kapok, kérdést kapok - választ adok. Hanem helyette sokkal összetettebb ennél minden beszéd, sokszor kell többszálú és többrejtű dolgot összefoglalva kifejtenuk valamit. S ez csak akkor megy, ha rendel-

II. 4.3./ 90.

kezünk bármely nyelvben a gondolat-raktározás készségével. És nyelvtanítási gyakorlatunkban is e készség kialakításának célja kell vezessen bennünket már a kezdetektől fogva.

A kérdéskapcsolás módszertani eljárását ezek meggondolásával kísérleteztük ki. Olyan eszköz, mely képes e feladatok megoldására, fontos eljárás azon az úton, mely a szöveg, téma ismeretétől az árnyalt, lendületes, egyéni megoldásu, sokszínű tartalomelmondásig vezet.

A gyakorlat tartalma, nehézségi foka természetesen mindig a tanulók fejlettségi szintjén és az adott téma, szöveg anyagában való elmélyültségük szintjén kell, hogy álljon: akkor indítható csak el sikerrel, ha az illető anyag modellmondatainak variációit, a rávonatkozó egyszerű kérdéseket már csevegve tudják a beszédben használni. Másrészt a tanítás későbbi fokán sokkal kevesebb előkészítés alapján is bevezethető /ha már kérdezni jól tudnak stb./, az eljárás kellő begyakorlottsága után csak lelassítaná a munkát, ha az egyes kérdésekkel kezdenénk a tolmácsrendszert: akkor már egyszerre a kérdéskapcsolásos megoldást alkalmazzuk.

4. 3. A kérdéskapcsolás lényege és lefolyása abban áll, hogy kezdetben a tanár vagy annak irányításával néhány tanuló kérdéseket készít, ezeket mindenki leírja. Így már az olvasmány lexikai feldolgozása idején is gyakorolhatják otthon az ezekre való válaszadást. Majd mikor a következő órán sorra kerül, ez a kérdés-sor /KRAMMER szavával: „kérdéslánc”/ lesz a kérdés-felelet, tolmácsrendszer alapja. S ha már egyesével begyakorolták, akkor „kapcsolni” kezdik a kérdéseket. Végigkérdezik az olvasmányt, témát kettőzött kérdésekkel, majd ha ez megy, hármasával kapcsolják össze őket, azokra is választ adnak. A gyakorlat végső szintjén a legtöbb osztályban képesek arra, hogy a négyesével, ötösével feltett kérdésekre is válaszoljanak. De a hármas kérdéskapcsolásig minden osztályban el lehet jutni.

Az előkészítésnek itt vázolt formája mintegy 3 - 4 olvasmánynál szükséges, a későbbiekben egyre csökkenhet. Ezután már csak a „magyar vendég” és vele a kijelölt tolmácsok beszélnek meg, ir-

II. 4.3./ 91.

ják le a kérdéseket /az órán természetesen e kérdés-lista nélkül kérdeznak/, majd csak a „magyar vendéget” jelöljük ki, és az ő irányító kérdéseit fogják előbb a jó, később bármely tanuló fordítani, bővíteni, átalakítani a megfelelő szerepekben.

Már KLINGHARDT /1892. 76-77.o./ kiemeli a kérdés - felelet gyakorlatot, mint az informative legfontosabb elemekre irányuló, a reform nyomán létrejött tanítás fő formáját. Hangsúlyozza, hogy éppen ennek révén a beszédtevékenység felgyorsul, eleve-nebb és szemléletesebb lesz, rengeteg idő szabadul fel, s így könnyedén megoldható a nyelvoktatás bármely más feladata is.

Érdekes megfigyelés, hogy a gyakorlatok mindig rövidebb és rövidebb ideig tartanak, minél több kérdést kapcsolunk össze gyakorlatunkban. Hiszen kiesik a sok felszólítás - felállítás - nekifoházkodás - leülés üres ideje. Tapasztalat, hogy eggyel több kérdés kapcsolásakor az előző gyakorlat lefolyási idejének 70-80 %-a alatt végzünk. Az egyes kérdésről a kettesre való áttéréskor még szembetűnőbb a különbség, ha a gyakorlatot már ismerik, a módszert nem először csinálják a tanulókkal. Ebből is látható, mennyire nő vele az órák dinamizmusa, végsősoron a tanítványok csevegő készsége. /A gyakorlat felső szintjén egy átlagos hosszúságú leckeszöveget, témát három - négyszer is, illetve átfo-gó ismétléskor három - négy leckeszöveget, témát is át tudunk venni kérdéskapcsolással egy órán, természetesen egyéni kitérésekkel, bő kórus - csoport - és szűrőmunkával ekkor is./

Iskolai és felnőttoktatási gyakorlatomban eddig mintegy tiz alkalommal mutattam be a kérdéskapcsolást kollégáimnak, szakmai látogatóknak, külföldi csoportoknak. Mindnyájukat meglepte az óra egészen különleges atmoszférája, lendülete, a tanítványok szereplésvágya. S ez érthető is: a tanulóknak a sorozatos gyakorlatlással olyan készségek épültek ki, melyek sok - bár nagyon jó nyelvi tudásu - felnőttben sem állnak kellő szinten. A rugalmas, tág gondolatatraktározás, valamint tudatuk olyan beállítottsága, hogy a kérdésre, kérdésekre bő, többmondatos, csevegő választ kell adni.

II. 4.4./ 92.

Jól ismervén már az olvasmányt, annak gondolati menetét, s ha a tanulók a kérdéskapcsolás módszerét megszokták már, s a kezdeti különlegesség eltűnt, már természetesnek veszik hogy figyelmüket több kérdésre is kiterjesszék. Az otthoni tanulás, szövegbegyakorlás során is már úgy tanulnak, hogy kilépjenek az egy-egy mondat adta keretekből, nagyobb gondolati egységeket fogjanak át. Az órákon lefolytatott kérdéskapcsolásos beszédgyakorlatok aztán érdekes tanulságokkal szolgálnak. Van sokszor egészen gyenge tanulócsoport, ahol a négyesével kapcsolt kérdéseket szeretik jobban, még a könnyebb, kettős kérdéseknél is, az egyes kérdések pedig már sehol sem „érdekesek”, sehol sem tűnnek komoly teljesítménynek a szemükben. Az érettségi vizsgálatokon a tanár egyes kérdéseire mosolyogva, könnyedén válaszolnak, szinte minden kérdéskor valami egyéni gondolatot, vonatkozást akarnak válaszukba fűzni, hozzászoktak a csevegéshez.

A legáltalánosabb a hármas kérdéskapcsolás. Van osztály, ahol az ennél több kérdés összekapcsolást már nehéznek érzik. Fontos ezért, hogy még egy órán belül is változtassuk többször és föl-le a kapcsolt kérdések számát, de a szöveg, téma egy-egy kérdéskapcsolt gyakorlata végig egyazon kapcsoltkérdés-számon maradjon. Egy szöveg, téma feldolgozása során fontos, hogy addig ne szaporítsuk a kapcsolt kérdések számát, míg az előző szintet nem gyakorolták be valódi biztonsággal, mert a túlzások itt nagyon megbosszulhatják magukat, kedvszegők lehetnek aztán az eredménytelenségek, maga az akkor fellépő „veritékszag” a munkában. Öt kérdésnél többnek az összekapcsolásával aztán a gyakorlat tanulsága szerint semmiképpen nem ajánlatos próbálkoznunk, mert az már csak fárasztó, vontatott, sokáig szerepel egy-egy tanuló, sok hiba merül fel már a „vándoroltatás” során is, a gyakorlat lendületét veszti, a kérdések, feleletek is szétesnek.

4. 4. A kérdések jellegéről, számáról. A készített kérdések pontosan az olvasmány, téma cselekményi vagy gondolati menetében, tárgyi sorrendjében haladnak, mindegyik egyforma nagyságú lép

II. 4.5./ 93.

előre az olvasmány anyagában, azaz egyforma nehézségűek, és rendszerint inkább kérdőszavas, kiegészítendő kérdések. /KLEE, 1942. előbb a nagyobb szituációteremtő képességű eldöntendő kérdéseket ajánlja - azok formailag is egyszerűbbek lévén és nem feltételezve lexikai bővitést - , és azok után vezetné be a kiegészítendő kérdéseket. A magunk társalgási eljárásaiban az eldöntendő kérdések - mint: beszélj erről, meséld el, mondd el véleményed - az egyéni kitérések és egyéni válaszkeresés során jelennek meg és kapnak egyre bővebb alkalmazást. Klee eljárása a kezdő szinten jó, szemléletes, de később megragad az azonosítások „igen - nem” szintjén. Másik igény, hogy kérdéseink során ne kérdezzon kettő is ugyanarra a körülményre, tényre, s logikailag egymásból folyjanak.

Technikai tanács, hogy a kérdésanyag számát úgy alakítsuk ki, hogy az a szám egyaránt osztható legyen kettővel, hárommal, négyvel és öttel is. Ilyen számok a 15, 24, 35, 44 stb., ha az utolsó kérdésben „és” kötőszóval két kérdést teszünk össze. / S így a valóban osztó számú kérdéskapcsolásnál az utolsó kérdés dupla, a nem osztó számunál pedig, ha az eggyel kevesebb is, a dupla kérdéssel egészül ki./

4. 5. Befejezésül ki kell emelni, hogy a kérdéskapcsolásnál a gondolatraktározás, lendületes csevegés készségének fejlesztése mellett mélyül az olvasmányok lexikai tartalmának, nyelvi formakincsének elsajátítása is. Hiszen a tanulóknak itt nem egyszerű kérdést kell szinte tükörként, kissé átalakítva és kiegészítve visszaadni a válaszban, hanem válaszadáskor szinte újra kell szülnék a lexikai anyagot /szavakat, kifejezéseket/, nyelvi formakincset. Az itt adott válaszok mondatai nagyon átalakítottak, szabadabban fogalmazottak, valóban élő beszéd jön létre. S ha tanítványaink már olyan fokon vannak, hogy ismerik és alkalmazni kezdik a mellé- és alárendelő mondatok fajtáit, akkor a kérdéseket sokszor ismétlik vissza elgondolkodva és később ösztönösen is mellékmondatban, s itt már szituatív érte-

II. 4.5./ 94.

lemben is valódi kis „tárgyalások” tanui lehetünk. /Ilyen mondatokat hallani: – Kérdésedre, hogy azt tudom válaszolni, hogy S utolsó kérdésedre a válaszom az, hogy .../

4.5. 1. Nő az eljárással a tanulók mind anyanyelvi, mind idegennyelvi fogalmazási készsége. Könnyű belátni, hogy a kettesével kapcsolt kérdések sorban egészen más helyeken fogják „metszeni” az olvasmányt, témát, mint a hármasával vagy például ötösével kapcsoltak. A válaszoknak mégis kerek egészeknek kell lenniök, s így más-más összefüggésű, megformálású válaszokat kapunk. A tanár /és később a tanulók/ egyéni vonatkozásokat, véleményeket kereső kérdéseinek befűzése más-más helyen egyre inkább nagyobb arányu, és szintén a fogalmazási készséget fejleszti.

4.5. 2. A gyakorlat során éber, élénk a figyelem és a fegyelem is. A tanulónak olyannyira kell figyeljen a kérdések tartalmi határára, sorrendjére, bővítések és átalakítások során létrejött változatokra/s arra is, hogy maguk is be kell többször lépjenek egy-egy szereplő munkájába vagy annak megismétlésébe/ hogy teljesen lehetetlenné – és a szemükben fölöslegessé is – válik a sugás, a könyvből való puskázás.

4.5. 3. Nő a szabad társalgási kedv, variálókészség, a nyelvi formakincs elemeinek sokszori előkerülése folytán azok funkcionálisan elmélyülnek, gyors felidézésre és alkalmazásra képes emlékezeti – készségi anyaggá válnak.

4.5. 4. A gyakorlat kísérhető tetszés szerint írásbeli megoldásokkal /más-más tanuló írásban „kigyűjti” az elhangzott kérdések közül a bizonyos szerkezetűeket, pl. a kérdő szócsoporthozakat, azok leírja mellékmondatban, máskor speciális bővítő gyakorlatokat végeznek a kérdésekből, válaszokból. Ezek főleg a jó felkészültségű gyerekek legyenek, ha éppen az osztály zömével inkább súlykoló drill-gyakorlatot akarunk végezni./ Ha szelvényes tábla áll rendelkezésre, akkor a különböző feladattal megbizott tanulók egyszerre, egymás zavarása nélkül dolgozhatnak, és a végén hasznos példatár áll mindenki előtt, melyet az érté-

II. 4.5./ 95.

kelés után mondatonként kórusban felolvastunk. A házi feladatok ellenőrzése is folyhat egyszerre több tanulóval a szelvényes táblán /ezek a gyengébbek, ha esetleg egy speciális, a továbbiakban már nem alkalmazott gyakorlatot mutatunk be, végzünk a jobbakkal/. A gyakorlatban az öt fős szelvényes tábla vált be a legjobban nyelvoktatásunkban, ahol atanulók összesen két típusu gyakorlatot oldanak meg egyszerre: az első, harmadik és ötödik tanuló egyiket, a második és negyedik a másikat. Ezeknek a kijavítása is a „javító” feladata. A javítást már a kérdéskapcsolás orális munkája alatt megkezdik - piros körökbe téve a hibákat, fölé írva a helyes megoldást -, és az osztály orális munkája ezután kezdődik a felírt mondatokon.

4.5. 5. Az óra utolsó kérdéskapcsolási „fordulójában” gyakorolt kérdéskapcsolási szinten az olvasmányt úgy vehetjük át, hogy megfordítjuk. A „magyar vendég” kérdéseit más-más tanuló fordítja, ismét más bővíti, majd átalakítja, ismétlik, és a kint álló szereplők adják a válaszokat előbb egyszerűen, majd megismételve bővítve, átalakítva.

4.5. 6. Gyenge tanulócsoportnál érdekes eredményt hozott, s aztán többször /negyedévenként más-más olvasmánnyal/ elővett eljárás lett a párhuzamosítás: mielőtt nekilátnánk az előzőleg már végzett, gyakorolt kérdéskapcsolásnak az olvasmányról /vagy éppen egy nagyobb kapcsoltkérdés-számra való áttérés előtt/, „játékból” elvégezzük a kérdéskapcsolást pusztán anyanyelven. Majd utána azonnal az idegennyelvi változat következik, végig az egész olvasmányon. Egészen gyenge osztályban csináltuk ennek azt a változatát is, hogy kérdés - válasz egységenként ment a párhuzamosítás. A „játék” nem vált eredményt hozott: a tanulók váratlan derűvel vettek részt benne, és a rákövetkező kérdéskapcsolás lendülete, kifejező volta meglepő volt: magyarázható azzal, hogy itt voltaképpen „visszafordítást” végeztek a tanulók, az idegen nyelvű, talán fásult és lemerevedett formák friss erővel teltek meg. S amellet, hogy megakadályoztuk, hogy értelmi tevékenységük egyirányu legyen, az élő, magyaros fordítás fe-

II. 4.5./ 96.

lé tettünk kirándulást. /A tanulók azóta mindig sürgetnek, mikor tartunk „magyarórát” is./

4.5. 7. Egészen jó vagy tagozatos osztályokban előre kerülhet már a kérdéskapcsolás eljárásához a „hólabda” beszélgetés. Ezt azonban tipikus előfordulási helyénél, a II. 6. fejezetben levő képelőzmény - képleírás - képkövetkezmény nyelvi gyakorlatánál mutatjuk be és elemezzük.

II. 5.1./ 98.

II.5. NYELVTANÍTÁSI MUNKA A KÉPES FORGATÓBERENDEZÉSSSEL

5. 1. "Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu" - kezdi Comeniust idézve tanulmányát TÁIASI Iné /Audio-vizuális közlemények 1965.3./ . Valóban egyik legfontosabb alapelv, mely végig kell, hogy kíséresse nyelvtanító munkánk egészét, a szemléltetés.

5.1. 1. Az idézett tanulmány nagyszerű világossággal foglalja össze a didaktikai segédeszközök fejlődését a négy nemzedéken át. Az első generáció vizuális szemléltetését a szájmozgás, mimika, gesztus, dramtizálás, motorikus és tárgyi szemléltetés, rajz, kézírás alkotta. A második generáció eszközei között találjuk a tankönyvet, nyelvtant, szótárakat, szemléltető képeket, applikációs képeket, reprodukciókat, plakátokat, térképeket, nyelvtani táblázatokat; a harmadik generáció hozza az episzkopos vetítést, diafilmet, diapozitívot, némafilmet, az audio-vizuális szemléltető eszközöket /szinkronizált magnószalag - diafilm, hangosfilm, televízióadás/; a negyedik generációnál találjuk az oktatógépeket, nyelvi nagylaboratóriumok számára a programozott tanítási anyagot.

5.1. 2. Ezeknek a felidézésére a fenti tanulmányból azért volt szükség, hogy az itt bemutatásra és tárgyalásra kerülő berendezésnek helyét világosan ki tudjuk jelölni.

A második generáció eszközei közül való, azokhoz társul, - a szemléltető képek egyik fajtájának fogható fel a mi kép-, illetve rajzsorozatunk, mely egy történet, téma vagy tárgyi komplexum fő mozzanatait ábrázolja időrendi, illetve logikai sorrendben.

5.1. 3. Elgondolkodtat talán, hogy mikor a harmadik, sőt talán a negyedik generáció nagy vívmányainak tanúi vagyunk, szükséges-e a második korszakra jellemző eszközt létrehozni, vele kísérletezni?

II. 5.1./ 99.

Azt hiszem, igennel kell felelnünk. A nyelvtanítás számára ez a korszak fedezte fel a valóságot, hozta felszínre Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Basedow hagyatékából a reális szemléltetés igényét, gondolatait. Eszközt kerestek, mely "kizárja az anyanyelvről az idegennyelvre való fordítást: az idegen nyelvbe közvetlen bevezetést nyújt az anyanyelvi kerülről megtétele nélkül" /HARTMANN, 1895. 9., 13.o./. Ők alkalmazták először a nyelvtanításban a tematikus faliképeket /évszakok, környezet, test stb./, az igéket, mellékneveket, azok fokozását, a számneveket ők szemléltették először, majd a történelmi, mondai és mesejeleneteket, városképeket, térképeket is bevonva a szemléltetésbe. És ezek az eszközök még ma is a legelterjedettebbek, az új generációk új eszközeinek előretörésével párhuzamban ezek is fejlődnek, új s új változataikban igyekszenek megállni a versenyben, s nem is sikertelenül. A harmadik és negyedik generáció eszközei nem terjedtek még el széles körben, nyelvi tankönyveinket nem kísérik egyenlőre központi kiadású ilyen fejlett szemléltető eszközök.

Másik megfontolás, mely ennek az eszköznek alkalmazására készít, az, hogy egy röpke felmérés is bizonyítja: csak hazánkban ma mintegy 200 féle nyelvkönyvből tanítjuk az idegennyelveket, ugyanakkor nem rendelkezünk a hozzájuk szükséges diafilmmel, diapozitív anyaggal. S azt hiszem, ha ezekkel az eszközökkel már bőven el leszünk is látva, akkor is megmarad tanárainkban az az igény, hogy könnyű és olcsó módon tudjanak szemléltetni egy-egy nekik tetsző anyagot, melyet éppen tanítani akarnak a nyelvtanítás bármelyik területén és fokán.

Tehát a tanári aktivitás kísérletező és önállóság-igénye elégül majd ki ezzel az eszközzel a jövőben is. Bármilyen anyag feldolgozható vele: olvasmányi egység, egy-egy újságcikk, érdekes adománya, aktualitás stb. Egyik helybeli járműgyárunkban ennek segítségével dolgoztuk fel az autómotor és karosszéria anyagát.

II. 5. 2./ 100.

A vendéglátóiparban a vendéglés, szállodai szolgálat anyagát szemléltettük vele nagyon tetszetős eredménnyel; a motor részeinek funkciójától azok mozgásáig, a szomorú és kapatos vendég kiszolgálásától a szép bucsuvételig.

5.1. 4. 1958-ban kezdtük a kísérleteket, melyek során alakult, fejlődött ki a képes forgatóberendezés és alkalmazásának mai formái. Eszközünknek - úgy érzem - fontos előnyei vannak az általában használt mai szemléltető eszközökkel szemben. Azokat csak az iskolában használhatjuk, ennek képeit a tanuló magával viheti, az órán kívül is adhatunk feladatot vele, bármikor más-hoz is reprodukálhatja bárki. A szokásos képi szemléltető eszközök zömével csak nehezen képzelhető el feladatokat kiadni kisebb csoportoknak, anélkül, hogy a többi figyelmét is le ne kötnénk, alkalmazásuk nagyrészt a csoport egésze előtt folyik, s közben nem igen lehetünk tekintettel az egyes tanulók egyéni tempójára az anyag begyakorlásakor.

Úgy érzem, az itt bemutatandó berendezés azoknál sokkal egyszerűbb, ezeket a problémákat előnyösen és természetesen oldja meg, fő értékét abban látom, hogy nagyobb az óra módszeres lépései között való elhelyezési rugalmassága, a gyakorlat során könnyebb a részenként való visszalépések, visszautalások lehetősége /mint például a dia- stb. képsoroknál/, valamint hogy a berendezést használó tanár vagy tanítvány tetszés szerinti nagyságu lépéseket választ, tetszés szerinti egységeket foglal össze, tekinthet át egy gondolatcsoporttal egy-egy szöveg vagy téma feldolgozásakor.

5. 2. A képes forgatóberendezés egy közös tengely körül forgatható /kerek lapos csőgyűrűvel hozzákapcsolt/ kb. 25-ször 30 cm-es lemezekből áll, mely "lapokra" két vezérlő sín közé fehér kartonlapok csusztathatók, melyekre a képek, rajzok kerülnek

II. 5. 2./ 101.

ragasztással. Egy-egy olvasmányról, témáról azok cselekményi, tárgyi, illetőleg gondolati sorrendjében 12 rajzot készítetünk. Ezek a rajzok, képek egyforma nagyságu cselekmény-, illetve gondolat-közt lépnek előre. A rajzok egyszerűek, kevés elemből állnak, különösen kezdő fokon. A tusrajz az osztály távolabbi pontjairól is jól látható. /Külön figyelmet kell fordítani a rajzok esztétikumára: a tanulók készített rajzok valóban nem elégitik ki ezt az igényt./

Eddig magam mintegy kétszáz rajzsorozatot készíttettem, főleg jól rajzoló diákjaimmal. Több sorozat az iskolában használatos tankönyvek egyes olvasmányainak anyagát tartalmazza, de több sorozat van készen külön, összefoglaló témával is: A fájdalom, Az öröm, A szerelem az ember életében, Évszakok, Időjárás, Sportok, Egy nap története, Eletünk nagy állomásai, Helyes és helytelen viselkedés, Hova viszem, vinném külföldi vendégemet, Városunk képei, Egy-egy irodalmi mű tartalma stb. Tervünk, hogy a Tanácsköztársaság reformtervezete témáit le-rajzoltassuk, mely a mai napig legteljesebb képsorozatokat jelöli meg /az iskola, a test, lakás, család, emberek foglalkozásai, tevékenységei, középületek, országismeret tárgyköreiben/. Most készül a mai napok történetét megörökítő mintegy tizenöt sorozat /Ürkutatás, Politikai események, Kennedy, King, Olympiák, Bernard, Hemingway/.

Nyomdákban tudakolóztam aziránt, mennyivel drágulna meg egy-egy tankönyvünk, ha olvasmányai közül hatot - hetet ilyen rajzsorozattal látnánk el. A tankönyvek előállítás mintegy 20 %-kal lenne költségesebb. A stencilezés nem biztat reménnyel, nem világos rajta a rajz, a fénymásolás csak egyéni előállításra és sokszorosításra vehető igénybe, de speciális anyagok sokszorosítására ez látszik a legkedvezőbbnek.

II. 5. 3./ 102.

5. 3. A képsorokkal foglalkozó szakirodalom meglehetősen sokrétű. A gyakorlatban főleg tematikus képeket tárgyalnak. Már HARTMANN /1895. 17.o./ elmondja, hogy ilyen képek kellenek az oktatásban, mert a róluk való tanulói beszéd mindig konkrét "mindig valódi észleléseket fejez ki az idegennyelven, mely magasabb termékenyséű, mintha pusztán fordítana"... és "többet ér, mint bármely kívülről tanult szöveg felmondása". Ilyen képek merülnek fel a következő kor metodikusainál is /Lux, Petrich, Aronstein, Bohlen, J. Schmidt, Closset/, C.E. Eckerleynél, Kleenél már megjelennek a cselekménysort követő rajzsorok is. A mai franciaországi metodika alkalmazza a legteljesebb szemléltetést a jelentésfeltárásban /természetes bemutatás, képfajták, gesztus, mimika, szinonimák, antonimák, körülírás, meghatározás, szövegösszefüggés, croquis -k, vö. BANÓ INYT 1962.4./.

GÜNTHER /INYT 1964.3./ már képsorozatokról számol be, és kitér a képek elkészítésének metodikai elveire is: szervesen kapcsolódjanak egymáshoz /"sorozatos eljárás"/, egy-egy képelem tervszerű kiemelése legyen mindegyiken /"komponáló eljárás"/. Elemzi a tanítási célokat, helyzeteket is, melyekben ők a képsorokat alkalmazzák: - lexikai ismeretek megszilárdítása és aktivizálása dialogikus beszélgetés formájában; - a hallás utáni megértés jártasságainak és készségeinek fejlesztése; - szabad beszélgetés fejlesztése tanári kérdések és tanulói feleletek formájában; - beszédkészség fejlesztése képleírás, elbeszélés, beszámoló /riport/ formájában; - írásbeli kifejezés fejlesztése írásos válasz, írásbeli képleírás, tudósítás formájában; - anyanyelven megfogalmazott tények értelemszerű tolmácsolása; - nyelvi ismeretek megszilárdítását és aktivizálását vagy jártasságok és készségek fejlesztését célzó házi feladatok megoldása; - szóbeli és írásbeli számonkérés /iskolai dolgozatok is/.

II. 5. 4. / 103.

5.3. 1. A képi szemléltetés célja tehát a szemantizáció bővítése. A hang immanens funkcióját egészíti ki a szemantikai funkcióval úgy, hogy közben beszédre indít /beszéd-stimulátor funkció/.

5.3. 2. A tematikus faliképekkel szerzett tapasztalatok nem kedvezőek. Lexikai összefoglalásnál használhatóak, de rendszerint megállnak a kép leírásának nyelvi formáinál, nyelvtanaink véleménye szerint a formakincs elmélyítésére és gazdagítására sokkal jobb eszközeink is vannak. /A ciklusos nyelvoktatási módszerben a II.6. fejezetben leírt képelőzmény - képleírás - következmény nyelvi gyakorlatánál alkalmazhatók haszonnal./

5.3. 3. Általános és belátható az az igény, hogy a cselekményes, az egyes olvasmányok menetét követő praktikus képsorokat keresik tanáraink, melyek bárhol alkalmazhatóak, gyakorlataik sokrétűek. A nyelvkönyvek olvasmányai mellett álló, azok egy-egy jelenetét, tárgyi elemét ábrázoló, esetleg az érzelmi folyamatot megindító képek helyett MAGOS /INYT 1958.3. 82.o./ is ilyen képsorokat hiányol. Maga is megrajzolt több jelenetet az olvasmányokból, melyekből a tanulók majd fali rajzokat készítenek.

A képes forgatóberendezés ezeket az igényeket igyekszik kielégíteni.

5. 4. Ezek után térjünk rá, milyen munkák, gyakorlatok végezhetők el a képes forgatóberendezéssel.

Előljáróban annyit, hogy bármilyen munka előtt pontosan kijelöljük, irányítjuk a tanuló munkáját. S ha már a feladattípusokat ismerik is, megkérdezzük, értik-e a feladatot. A képek mellett a kartonon szabad hely áll, oda beilleszthetők az ún. irányító szalagok. A kérdőszavakat nehézségük szerint három csoportra osztottuk. S ezekből irunk odaillőket, eddigi gyakorlatunkban magyarul. /I. csoport: ki? mi?, kik?, mik?, milyen?,

II. 5.4./ 104.

milyen/ek/ a..., hány?, mennyi?, hányadik?; II. csoport: hol?, mikor?, ki/ke/t?, kivel?, mivel?; III. csoport: hogyan?, miért? mi célból? és a kérdő szócsoporthoz tartozó kérdéseket./ S erre az irányító szalagra kerülnek föl a későbbiekben és más típusú munkáknál például a lehetséges kötőszók, melyek közül természetesen a mellérendelők egyszerűbbek, az alárendelők nehezebbek. Itt adunk utasítást arra is, hogy milyen bővítést alkalmazzon /tárgy, jelző, igenév, igeneves szerkezet stb./.

A végezhető munkák vonatkozásában sok ösztönzést kaptunk BAYER Iné cikkéből /INYT 1961.6./ is, bár ő sem rajz-sorozatokról, hanem összefoglaló képekről ír.

5.4. 1. Két lehetséges mozzanatot már ő is feltárt: ezek a képleírás és képelmondás / Bildbeschreibung és Bilderzählung/. A két elnevezés magában hordja lényegét: hogy kezdő fokon is alkalmazható a kép leírása egyszerű határozószós kifejezésekkel, főnévre való kérdésekkel, valamint a kép elmondása igéikkel, bővitményekkel, igékre való kérdésekkel.

5.4. 2. Ugy érzem, hogy további lépések lehetségesek, hozzáfűzve, hogy a gyakorlatban nagyon jó tapasztalatokat nyújtottak eddig: ilyen a kép értelmezése /a cikkiró terminológiáját folytatva: Bilddeutung / kitérve már a cselekmény körülményeinek motiválására is, valamint a tárgyak anyagára, előállításának ipari, kereskedelmi vonatkozásaira, hasznosságára, alkalmazási módjára /egyéni kitérések!/. Mondattani gazdagodást tételeznek föl az ilyen mondatszerkezetek: Itt látjuk X-et, amint,...; Mint tudjuk,....; A következő képen már azt figyelhetjük meg,.... stb.

5.4. 3. Jó értékű gyakorlat a képkapcsolás /Bildverknüpfung/ - különösen haladó fokon itt bontakozik ki eszközünk valóban rugalmas volta: előre - hátra utalások és kapcsolások, alárendelések lehetségesek gazdagon, úgy, hogy közben a képeket is

II. 5.4./ 105.

előre - vissza forgathatjuk a többi tanuló előtt. Ugyanigy alkalmazható a berendezés az összetett, idő-, ok- stb. viszonyt tartalmazó kérdések, mellékmondatok alkotásánál is.

5.4. 4. Gazdagítja a gyakorlatokat, valamint élőbbé, személyes vonatkozásúvá teszi őket a kapcsolatkeresés / Bild und Assoziation/, mikor az egyes rajzokkal kapcsolatban azok hangulati tartalmának feltárását végzik, személyes élményüket, az ő környezetük példáit, emlékeit mondják el a tanulók.

/Der Tisch: Möbelstück, woran man sitzt; Eisenbahn: womit man fahren kann, wodurch die Städte, Länder verknüpft werden usw. - Na, und wie steht es bei Ihnen damit? Haben Sie schon sowas gesehen, erlebt, erfahren? usw./

Mindegyik gyakorlat végén azok megfelelő foku összefoglalása, értelmező, bővítő elmondása következik a tanár vagy a jobb tudású tanulók részéről, gyakran írásbeli rögzítés, vázlatkészítés. Minden gyakorlat többször is sorrakerül, az órák sorozatában is, míg teljes biztonsággal nem megy.

5.4. 5. A berendezéssel lehetséges transzformációk. Bármikor átalakíthatjuk az elmondottak /kérdezetek/ igéinek idejét, módját, az alany/ok/ személyét, számát, mely transzformációk színesítik az elmondottakat, s a tapasztalat szerint csak az első két - három mondat különleges hatása, utána a tanítványok nagyszerűen beilleszkednek az új szemléletbe.

/Például a jövő idő, feltételes formák, második személyek alkalmazásánál./

Sűrűn alkalmazott a szituatív transzformáció. A cselekményes rajzsoron levő egy-egy személy helyébe képzeletbe magát egy-egy tanuló, aztán azok nevében társalognak, azok nevében mesélik el első személyben, más-más időben, módon, mi történt velük, mi volt a részük a cselekményben. Derűs helyzet,

II. 5.6./ 106.

mikor egyik / esetleg odaképzelt/ komikus szereplőként kell valakinek elmondania a történetet első személyben, s a visszája, mikor megismétléskor második személyben beszél így társáról, társairól /Mátyás király lusta főurai, Eulenspiegel fuvarosa stb./ De mindenképpen hasznos ez a gyakorlat-típus, hiszen így a történet rejtett részletei tárulnak fel, nő a fogalmazási készség.

5.4. 6. Később kerül majd sorra a tartalomelmondás a forgatóberendezés segítségével. Itt voltaképpen a képek nyújtják azt a "vázlatot", melyet általában támszavakkal szoktunk megadni, ha képsort nem használunk.

5. 5. A képes forgatóberendezést minden metodikai mozzanatban alkalmazhatjuk: az új anyag előkészítésekor, az első fordítás során és után, a gyakorlásban, összefoglaláskor, ismétlő-rendszerezéskor; hálás eszköznek bizonyult számonkéréskor is.

5. 6. Az órávezetés nagyon rugalmassá válik a berendezés használatával, hiszen a vele végzett gyakorlat szerepelhet központi helyen, valamint összefoglalásokkor és lezárási mozzanatként is. Közben mindig nagy az aktivitás, nagy és konkrét irányu a figyelem, mint HARTMANN /1895. 26.o./ is ezt a sajátosságot emeli ki: a tanulóknak oly magas foku a figyelme, hogy a tanárnak nem kell fegyelmezéshez folyamodjék, hiszen a tanuló "érdeklődését annyira igénybe veszi, hogy rendszerint eszébe sem jut, hogy haszontalankodjék".

A szöveg és kép összekapcsolásakor a kezdeti időben a tanár is elől áll, mozdulataival imitálja, sugallja a mondanivalót, a begyakorolt munka során már inkább a tanulók mögött állva szólítja fel, akik válaszolnak, ismételnék, bővítenek, átalakítanak. Munkája itt már lényegesen megkönnyül, főleg az óra dinamizmusát, élénkségét kell kellő szinten tartania.

II. 5.6./ 107.

Az órákon folyó egyéb munkák esetén a forgatóberendezés képsorát kiadhatjuk már az óra elején egy-egy tanulónak, készítsék vele elő az óra egy majd soronkövetkező mozzanatát, például a képek alapján való tolmácsrendszeres gyakorlatot, tartalomelmondást. S ha több ilyen berendezés is rendelkezésre áll, két-három tanulónak is kiadhatók, hogy majd bizonyos gyakorlatokat végezzenek el vele.

5.6. 1. Ide kapcsolódik a forgatóberendezéssel végzett munkák egyik jellegzetessége: vele a beszéd, gondolatok menete általában meggyorsul. Utalunk DUSAN mérésére /MNYO 1965.1. 105.o./, aki egy egyperces filmtekercsrel kísért szöveg elsajátításának idejét állította szembe azzal az elsajátítással, melyet nem kísért filmtekercs. Az eredmény: a filmtekercshez kapcsolódó beszédben átlagosan kevesebb volt a hiba, és gyorsabb volt a tempó, mint a film nélküli puszta szöveg ismétlésében, de a szókincs az utóbbinál nagyobb volt. A magunk megfigyelése is: a képekről való beszéd kevésbé csevegő, a gesztus-formák is sokszor a mutatóra korlátozódnak, a kifejező jelleg is lanyhul. Ezért kell állandóan változtatni a képekkel és a képek nélkül folytatott beszédet még egy óra mozzanatain belül is.

5.6. 2. A forgatóberendezés használata sokszinűen érvényesül az írásbeli munkákban. Günther említett didaktikai meglátásai mind érvényesülnek itt. VON RODEN /1899./ gondolataira kell még utalnunk: a képek alapján készíthető munkák szerint a diktátumok, a válaszadás idegennyelvű kérdésekre, idegennyelvű kérdések, mondatok készítése az új nyelvtani anyag alkalmazásával, e mondatok ragozása írásban, a kép részletének összerüggő leírása, a feldolgozott anyagról elbeszélések idő-, mód-, személy- stb. variációkkal.

II. 5.6./ 108.

A képsorokból néhány példányt kemény kartonokra ragasztottunk kétfelől, és ezekről a "kártyákról" a tanulók egy-egy csoportja közös otthoni feladatot készíthet, melyet a következő órán bemutatnak.

A képsorokról való írásbeli munka teljesen eltérő jegyeket hordoz a szokványos írásbeli feladatokéitól. Itt valóban a tanuló előtt álló reális elem kap megfogalmazást: az írás, az írásbeli kifejezőképesség egészen más utakat jár, mint a hagyományos szövegmunkáknál.

II. 6. 3./ 109.

II. 6. KÉPELŐZMÉNY - KÉPLEIRÁS - KÖVETKEZMÉNY NYELVI GYAKOR- LATA

6. 1. Általános, sokrétűen alkalmazható nyelvtanítás módszer, mely szintén a nyelvtanítás minden fokán, minden szervezeti formájában alkalmazható, a vele feldolgozott anyag mennyisége és bonyolultsága a tanítványok felkészültségi szintje szerint változik.

6. 2. Célja, az idegen nyelven való gondolattársítás, az idegen nyelven való gondolkodás fokozatos kiépítése. Segítségével a megtanult idegennyelvi lexikai anyag, formák, kifejező gesztusok állandó leltározását, aktivizálását, bővítését végezzük, egyre fokozottabb árnyalatu, lendületű önkifejezést alakítunk ki vele. Fejlesztjük e gyakorlattal a nyelvi leleményességet: a nyelvi ismeretek mindig újabb tartalomhoz való kapcsolásának, alkalmazásának készségét. Célja az idegen nyelv anyagában való állandó gazdagítás, elmélyítés, a jó előadási forma, kellő véleménynyilvánítás kifejlesztése, a fantázia általános és speciális, nyelvi területű fejlesztése. Ugy gazdagítja a gyakorlat a nyelvet tanuló készségeit, hogy nem lép túl a tanult anyag keretein, hanem főleg a már elsajátított anyag alkalmazási lehetőségeiben épít ki új, erős készségeket, s ezzel ad nyelvi biztonságot és színességet.

6. 3. Lefolyása: a tanulóknak bemutatunk egy képet. Idegen nyelven, de nagyon egyszerű, mindenki számára érthető formában, fokon értelmezzük, magyarázzuk, mit ábrázol, kik a szereplők, hol, mikor, miért történt a bemutatott jelenet. Utána akár közvetlenül /de a nyelvtanulás kezdetén s a tanfolyamok, szakörök gyakorlatilag kevesebb, legfeljebb egy-két évig együtt levő társaságánál a tanítványok otthoni felkészültsége alapján/ beszélgetést kezdünk róla. Ez a beszélgetés nagyon sokféle lehet: kérdés - feleletes, tolmácsrendszeres, kérdéskapcsolásos, az inkább elmélyítő jellegű társalgástól egészen az összefoglaló jellegű tanulói leírásokig, elbeszélésekig.

II. 6.3./ 110.

6.3. 1. Kijelöljük a tanulók egy csoportját, amely elmondja majd, mi vezetett eddig a képig: mi az ábrázolt jelenet e l ő z m é n y e .

Alakitunk egy másik csoportot is. Ennek feladata lesz a képek sokoldalú /helyszin, alakrajz, alakok, tárgyak helyzete, szereplők célja, érzelme, akciója/ l e i r á s a . A harmadik csoport azt fogja kifejtteni, elmondani, mi lett a jelenet cselekményi megoldása, a további történet, a k ö v e t k e z m é n y .

Hasonló eljárást láthatunk SIMON Jné gyakorlatában /előadta a TIT 1966. januári módszertani ülésén/, ahol a kép háromdimenziós leírásáról beszélt. A képet le lehet írni a tárgyak síkján: mi, hol /mitől mennyire, merre stb./ látható; miből készül; mire használják; - a személyek síkján: ki, hol, kivel látható; ki milyen; mi a foglalkozása, mit csinál most; - a gondolatok, események síkján: ki honnan jött, miért; mire gondol, mit érez, mit csinál, mit mond; mit fog tenni stb. - így egészíthetők ki a tőle hallott elgondolások. Eljárásunk, a képlezőmény - képleírás - következmény nem szinteli mereven a dimenziókat, azokat együtt, egyszerre jeleníti meg, mindig azt a vonatkozást hozva felszínre, amelyik az elbeszélés, leírás gondolati sorrendjébe beleillik, távol áll tőle a leltárszerű felsorolás, a szintek merev elhatárolása.

6.3. 2. Eljárásunk során az éppen tanult olvasmány, téma egyik jelenetének rajzát akasztjuk a táblára a tanulók elé. Ehhez viszonyítva az előzmény a szöveg, téma hozzávezető része, a leírás maga az illető helyzetet elemzi, a következmény az olvasmány befejező része. A tanulók különféle szintű, jellegű munkákat kapnak vele kapcsolatban / maga az elbeszélés, később ehhez kapcsolják hozzá a véleményüket is, mondjanak el hasonló

II. 6.3./ 111.

hallott történetet, mondjanak a történetre feltételes tartalmi variációkat: mi történt volna, ha stb., képzeljék bele magukat, más személyeket, társukat a történetbe: esetleg ezt is feltételes formában, cseréljék ki a történet korát stb./. Így az övékétől eltérő tartalmu, értékű megoldásokat látnak, hallanak majd az órán. /Itt persze egy-egy megoldást elhangzása után össze is foglalunk a tanulók közös munkájával, tolmácsrendszerrel, kórus - szűrés gyakorlattal./ Ez az eljárás jól mozgósítja a törekvőbb tanulókat, a gyengébbek, kisebb érdeklődésűek lelkesítő példákat láthatnak. S mindenkinek joga van, hogy a neki adott feladat mellett bármelyik másikéra is felkészüljön, esetleg annál jobb, tetszetősebb megoldással.

6.3. 3. De lehet a tankönyvi anyagtól teljesen eltérő témájú, jellegű kép is a gyakorlat alapja, bármi, amiről már a tanulók alapján beszélni tudnak.

Például: bemutatok egy képet tanítványaimnak. Mit látnak rajta? A család tagjai hétköznapi vacsorázás közben, mikor valaki az ajtót felszakítva berohan, kiált valamit. Az arcokon megdöbbenés, ki menekülni készül, ki tanácstalan, az apa bátran felugrik stb. Elmondom erre, hogy a berohanó ember a velük jó viszonyban élő szomszéd, és most azt kiáltja, hogy tűz ütött ki a házában. A következő órán a tanulók más-más csoportjai elkészülnek, hogy erről a történetről - képről - a későbbi eseményekről beszélni tudjanak. Később majd éppen az fogja jelenteni a feladat érdekességét, magasabb fokát is, hogy a tanulókkal nem állapodunk meg ilyen történetben, hanem tőlük várjuk az értelmezést, megoldást. A beszélgetésekkor aztán egy sor elképzelést földolgozunk; ezek mindegyike tartalmaz hasznos, nyelvkészség-fejlesztő tulajdonságot, hiszen a tanulók értési és előadási stílusa fejlődik vele. /Minden értelmezés meghallgatása után közös feldolgozás és értelmezés, értékelés./

II. 6.3./ 112.

A tanulóknak úgy kell kövessék az értelmezési változatokat, hogy azok elhangzása után - vagy mint a gyakorlatban általánossá vált, közben is - el kell mondják társuk véleményét, mellékmondati formák, függő beszéd, valószínűtlenségi formák alkalmazásával. S a következő órán bárkinek reprodukálni kell egy vagy több tartalmi elképzelést /egyet esetleg írásos formában/, melyet az órán hallott.

A tapasztalat szerint egy év folyamán 7 - 8 képpel kapcsolatban vezethetjük be a képelőzmény - képleírás - következmény nyelvi gyakorlatát.

6.3. 4. A következőkben majd a már földolgozott képekre többször visszatérünk. E visszatérések feladata nemcsak a gyakorlat anyagának, az elért szintjének megőrzése, hanem esetenkénti fejlesztése.

Kedves emlékem erről az elmúlt év egyik képe /Nők Lapja címképe, 1967. szept. 16. - egy vitorlázó ifju hölgy, mögötte egy szőke férfi ül, a tóparton erdőség, modern szálloda/. Első alkalommal a Balatonnál töltött idő szépségét beszéltük meg, sok egyéni történet került felszínre, később a magyarországi idegenforgalom került szóba, a szép kocsik, majd történetek: mi hozhatta össze a két személyt. Így alakult ki a Die Blume von Hawaii címet kapott téma. Előzménye: a híres színésznő, Hawaii kedvence, sok operett hősnője nagybátyjától földközi utazást kapott ajándékba. Négy napot akart országunkban tölteni, de itt városunkban megismerkedett egy svéd mérnökkel, annak kocsijával lementek a Balatonra. Képleírás: a szép és könnyed női arc, alak, ruházat, az áhitattal néző fiatalember, kint a parton a kellemes séták színtere, a park, a modern, nemrég épült szálló. És a befejezés is a tanulók fantáziájában született meg: néhány nap múlva érzékeny bucsu a vonatnál, a lány beszáll a párnás kocsiba, integetés. Aztán a fiu gyorsan

II. 6.4./ 113.

telefonál haza, városunkba, a garázsba a főnökének, hogy kipróbálta a kocsit, már semmi hibája. A lány pedig átment a fapadosra, s a következő állomásról táviratozott haza Rábakecöltre: az esti fejésnél otthon leszek, Böske.

A történet csupán éreztetni akarja, milyen jellegű, csattanóju megoldások jönnek elő a tanítványok fantáziájából. Ez is a mintegy nyolc derűs megoldásnak csupán egyike. És ilymódon, hogy a történet az idők folyamán állandóan nő, színesedik, a nyelvi formakincs is bonyolultabb lesz, állandóan ad új feladatot, soha nem veszti el érdekességét és aktuális jellegét. A tanulók fantáziája állandóan működik, hat, alakít, csak szabad teret kell nyújtani neki. Már KRON /1900./ sikraszáll amellet, hogy a gyermekeknek, a tanulóifjuságnak nagy fantáziája van, csak használni kell, támaszkodni rá. "A történet, a kép legyen érdekfeszítő - írja -, a tanulók szívesen beszélnek, fantáziájuk megnyílik." Minden embernek van fantáziája, nyelvi adottsága, ha számára érdekes dologról, érdekes módon nyilatkoztatjuk meg.

A feldolgozott képet egy tanulóval kis albumba ragasztatjuk, később, a következő osztályokban is őrizzük. Azokra, melyek jó élményt nyújtottak, még évek múlva is visszajárunk, immár sokkal nagyobb szóbőséggel, formakincessel. Jutalomszereplések elsőszámu szereplője egy-egy ilyen kép.

6.4. 1. Nagy gonddal kell kiválasztani a feldolgozandó képeket. Általában azokról sikerül változatos, jó beszédgyakorlatokat csinálni, azokat bővitik, változtatják szívesen a tanulók, melyek színesek, kellő érzelmi fokuak /"blickfangosak"/, melyek drámai /nagyon jók a színházi jelenetek és filmképek/ éles helyzetet ábrázolnak, valamint azok, amelyek - humorosak. Vicclapjaink, képes folyóirataink rajzos viccrovatai állandóan "szállítják" a remek anyagot. Későbbi,

II. 6.4./ 114.

erősen haladó fokon egyre inkább helyet kaphatnak a politikai vagy sporteseményekről készült fényképeknek, történelmi jeleneteket, irodalmi alkotások jeleneteit ábrázoló művészi alkotások reprodukcióinak, rajzoknak, sokszor műhely- és géprajzoknak vagy akár grafikonoknak, térképeknek az elemzései, a velük kialakított történetek feldolgozásai.

6.4. 2. A gyakorlat középpontjában sok esetben nem kép áll, hanem egy-egy jellegzetes idegennyelvi szólas, kifejezés. Az illető szólast, kifejezést megmondjuk a tanulóknak a magyar jelentéssel együtt, és ők aztán olyan történeteket állítanak össze, melyek során az egyik szereplő mondani fogja, vagy éppen rá alkalmazhatjuk az illető kifejezést.

6.4. 3. Mind a képnek, mind a kifejezésnek ilyen történetbe való ágyazásakor végig arra törekszünk, hogy a gyakorlatban mindenki részt vegyen. Az elbeszélések közben kisebb egységeként összefoglaltatunk, egyes jellegzetes mondatokat a kórus - szűrés mozzanatával megismételtetünk, majd más-más tanulót szólítunk föl, mondjon egy-egy mondatra egyéb lehetséges megoldást, máskor, hogy az egyes mondatokon variációkat hajtson végre. A tolmácsrendszer minden szereplőjét alkalmazhatjuk itt is, különösen a bővítőket, mellékmondatba helyezőket és főleg: a javítókat. Minden történet-változatot megismételtetünk más-más tanulókkal. Máskor egyes részletek bővebb megindoklását kérjük. Ki is térhetünk később, miként alakult volna a történet, ha bizonyos cselekményi elemei helyett más történt volna, ha más körülmények között kellett volna lezajlania.

A kialakult történet-változatokba sokszor viszünk olyan motívumokat is, ami éppen akkor történt a városban, az osztályban /sportesemények, rendezvények stb./. SIMON Jné mutat be cikkében /MNYO 1964.5-6./ egy eljárás-tervezetet, ahol egy-

II. 6.5./ 115.

egy "epikus keretsorba" - egy mérnök nő egy estéje - ágyaz különböző magtörténeteket /színház, más-más darabok elmesélése/, majd egy-egy cselekményi részletet "lassított filmként" apróz, tágit tematikus, nyelvtani vagy szemantikai vonatkozásban /pl. jelenet hazaérkezéséről a lakás ajtaja előtt. Az új tanítási anyagot mindig a már meglevő epikus keretsorba helyezi új magtörténetként. Eljárásunk megfelel ennek az elképzelésnek is, azzal a különbséggel, hogy itt - az ő kifejezésével - az "epikus keretsor" maga az állandóan bővülő, változó történet. A lassított film-szerű kinagyítást különösen a képleírásnál alkalmazzuk: ott van a tanulónak valóban élő képe a személyekről, jelenetről.

6. 5. A képelőzmény - képleírás - következmény állandó kísé-
rője, jellegzetes velejárója a hólabda-gyakorlat.

6.5. 1. Lefolyása: az immár kidolgozott történetek beszédgyakorlatakor /a tolmácsrendszer, kérdéskapcsolás után/ itt úgy megyünk végig a történeten, hogy az első tanuló egy kérdést kap, arra válaszol, és továbbadja a gyakorlatot ő is egy kérdéssel; a következő tanuló úgy válaszol, hogy válaszában benne legyen az előbbi felelet is, kérdéssel továbbindít, a következő feleletében is benne van minden eddigi válasz és így tovább.

6.5. 2. A hólabda-gyakorlat ily módon föl tudja ölelni a képelőzmény, majd egy másik a képleírás és egy harmadik sorozat a következmény tartalmát. A Gouin sorokat elemezve KRON /1900. 24. o./ figyelmeztetése szabja meg a hólabda gyakorlat tartalmát is, hány mondatra terjedhet ki. Szerinte egy mondat-széria legfeljebb 30 mondatból állhat. "24-ig feszülten figyel a gyerek, 25 után akaratlanul is ideges nyugtalanságot tanúsít" - írja. A magunk gyakorlatában egy hólabda-sorozat terjedelme nem haladhatja meg a 20 mondatot /Gouin-nél mozgás kísérete - a megjegyzés könnyebb volt több mondat esetén is/.

II. 6.5./ 116.

6.5. 3. Voltaképpen a hólabda-gyakorlattal teljesedik ki eljárásunk valódi célja felé. A tanulók ilyen sok mondatot már nem tudnak szóról szóra, csupán a mondat szerkezetet illetően megjegyezni, gyakorlatilag minden mondatot újra meg kell alkotni. Önálló beszédükben különben mindig a legbegyakorlottabb, legegyszerűbb formákat használnák, ha nem végeztetnénk velük olyan gyakorlatot, amely fokozza egyre a beszédük iránti formai igényeket, hogy önálló beszédükben konkrét anyagon mozdítsuk ki őket a bonyolultabb, komplexebb nyelvi formák, majd kifejezések felé.

Nagyezsda GEZ mutat rá a stiláris, lélektani asszociációs különbségekre a szöveg, a beszélt nyelv és a köznapi nyelv között. A szövegek földolgozása, az azok alapján indult beszélgetés mellett a köznyelv is fontos. - Nos, a "köznyelvi" jelleget törekszik az egész itt bemutatott eljárás, benne a hólabda-gyakorlat érvényrejuttatni a tanításban, de nem úgy, mint általában értik, hogy ennek jegyében kis, jelentéktelen dolgokról "beszélgessünk" mindössze, hanem anyanyelvi gondolkodásunk számára is érdekes, hozzá nem olyan csüggesztően alacsony színvonalu dolgokról essék szó idegennyelvi óráinkon. És ebben elsajátíttatni természetesen azt az anyagot is, melyet "köznapi" szókincsnek, fordulatkincsnek mondunk.

6.5. 4. A képelőzmény - képleírás - képkövetkezmény nyelvi gyakorlata, kapcsolva az eddigi eljárásokkal, valamint a hólabda-gyakorlattal a nagy lendületű és kifejező beszéd készségének hathatós eszköze. Nagy terület összefoglalására teszi alkalmassá a tanulók idegennyelvi emlékezetét, folyton alakítva, fejlesztve a nyelvi formakincset, melyet önálló beszédük során alkalmaznak.

II. 6.5./ 117.

Hálás hatással van a nyelvtanárra is. Az ő fölkészültsége mindig magas foku, nagyon alapos legyen ezeknél a gyakorlatoknál. Különösen kezdetben nagyon fel kell készülnie a képről való beszélgetés irányításának és értékelésének idegennyelvű kifejezéseire, a kép, megoldások, hangulatának összegzésére alkalmas szavakra, szólásokra, a humoros csattanók találó változataira, hiszen az elemzésekkor adott kifejezéseit a jellegzetes helyzet miatt a tanulók nagyon megjegyzik /sokszor le is írják, hogy majd később használhassák/. Később, ha már tapasztalatokat szerzett, jártas lett ezekben a gyakorlatokban, munkája könnyed, leleményes és árnyalt lesz, követi a tanulók felkészültségi szintjét - maga is értékes és hálás nyelvi és pedagógiai készségek birtokába jut.

II. 7.1./ 118.

II. 7. INFORMATIV - AKTIV GYAKORLATFAJTÁK

7. 1. A modern idegennyelvű-oktatásnak a fő célja a szemléltetés egyéb módszerei mellett maga az aktív és élő szemléltetés is.

Gouin módszerével kapcsolatban JUHASZ mutat rá /MNYO.1964.5-6/ azok néhány fontos gyakorlati vonatkozására. Előnyeinek tartja, hogy a szókincsnek, frazeológiának azt a részét gyakoroltatja, mely valóban rendkívül fontos, de a tankönyvekből rendszerint hiányzik; közvetlen /direkt/ asszociációs kapcsolatot teremt nemcsak a tárgyak és tulajdonságok, hanem a cselekedetek és azok idegennyelvű megfelelői között is; a motorikus lehetőséget alkalmazza az oktatásban; fokozza a nyelvtanulás élményszerűségét; az automatizáltság fokára emeli a mindennapi sztereotípiát. Juhász feltárja a benne rejlő hátrányokat, nehézségeket is: a témák száma nem növelhető tetszés szerint, mert az órán nem lehet akármilyen tevékenységet folytatni /Gouin ugyanis több, egyszerre lo téma feldolgozását is lehetségesnek tartotta, sőt úgy is, hogy a tanár egyszerre több osztályterembe járt ellenőrizni a munkát/; a tanárnak nagyon jól, szinte anyanyelvi fokon kell tudnia beszélni, s még így is alaposan fel kell készülnie az órára; az óra könnyen unalomba fulladhat, ha a nyelvtanár nem tud kellő hőfokot biztosítani; az eljárás viszonylag időigényes, legalább 3-4 óra szükséges, hogy egy egészen kis jelenetet földolgozhassunk. /Példája a cigarettára való rágyújtás művelete: 25 mondat, 60 kifejezés/.

A Gouin-módszert tehát nem hasznos, s nem is lehet ma változtatlanul lemásolni. A gyakorlatban tulaprózóknak bizonyulnak gyakorlatai, szubjektív és túlbő szókincsűek, hamar fárasztók, lexikai anyaguk mintegy 40 %-a nem is fordul elő a köznapi beszédben, melyre pedig hivatkozik.

II. 7.1./ 119.

7.1. 1. Az aktív és élő, konkrét szemléltetés igénye ma is, minden gyakorlati célú nyelvoktatásban központi helyen áll, mondja GUÉNOT /1964./ is könyvében. Leírja az amerikai katonai iskolák nyelvi kiképzés-módjait. Alkalmaznak olyan gyakorlatokat, hogy két szomszédos, de egymástól elválasztott szobában két terepasztalt állítanak föl. Az egyik szoba terepasztalán semmi sincs, csupán homok, a fali állványokon pedig kirakva a szükséges makettek, elemek. A másik szobában a terepasztalon már kikészítve áll egy terep bizonyos elemekkel /vasuttal, dombbal, fákkal, közöttük elhelyezett tűzérségi fegyverekkel, meghatározott irányba beállított harckocsimakettekkel stb./ Az utóbbi terepasztalhoz beállított katona telefonon elmondja, mit lát a "terepen" maga előtt, leírja az elemek pontos helyét, "mozgását". A másik szobában a közölt helyzetet rekonstruálja, "beállítja" az ott levő fülhallgatókat katona. A gyakorlat végén az összehasonlítás hozza meg az eredményt, a végső kontrollt.

A Szovjetunióban is hasonló kísérletek folynak Guénót közlése szerint. Természetes nagyságban fölépítettek egy idegen, de kis változtatással akár más nemzetiségűvé alakítható kisvárost, ahol a mindennapi élet lefolyását, a közlekedést, viselkedést figyelik, játsszák le, tanulják meg a hallgatók, s arról minden foglalkozás végén pontos és egyre árnyaltabb beszámolót adnak.

7.1. 2. Nyelvtanítási gyakorlatunkban akkor került elő és fejlődött ki később az itt bemutatásra kerülő gyakorlat-sorozat, mikor hosszú, veritékes munkával sem vált élővé, könnyedén alkalmazhatóvá a helyhatározók kifejező eszközeinek: a határozószóknak s velük az előljárószós névszók eseteinek rendszere.

A tanulókkal való beszélgetés, állandó utkeresés, a tanfolyami felnőttoktatásban való kipróbálás során jutottunk - a gyakorlatokat folyton alakítva, fejlesztve, élénkitve - a mostani formákhoz. Ma már az iskolában és tanfolyamainkon egyaránt alkalmazzuk őket, alkalmazási körük kibővült, s a nyelvtanító

II. 7.2./ 120.

munka minden mozzanatában, minden szintjén segítik az óra szemléletes, cselekményes, párbeszédes jellegét. Olyannyira kibővült gyakorlat-sor, módszer ma már, hogy külön fajtáiról beszélhetünk.

7. 2. Alapja: egy tanulónak vagy csoportnak ki kell alakítania egy képet, helyzetet, cselekményt a többitől kapott utasítás alapján. A többi tanuló egy képről /melyet csak ők látnak/ vagy írásos szövegről utasítja őket, vagy a szereplő tanulókat kiküldjük addig, míg a kívánt jelenetet megbeszéljük a többiekkel.

Voltaképpen a beszéd és beszédértés fokozott összpontosításban jelentkezik itt: ez a Gouin által hangoztatott "Belső szemléltetés", ahol mindenkinek pontosan és elegendő mennyiségűt kell beszéljen és pontosan kell megértse a mondottakat; a gyakorlat kontrollja itt szinte együtt születik a megoldással, és ez a kontroll mindig az élő megjelenés maga. A tanuló kényszerül arra, hogy az idegen nyelven gondolkodjék, beszéljen és alakítsa is, amit beszél, utasítson és helyesbitsen, olyan tevékenység ez, ahol a beszéd kifejező volta eleve biztosított. Másik részről ahelyett, hogy a szöveg által összefűzött szavakat tanulná meg mechanikusan, itt a beszédleíró és környezetalkító képességével van eleven kapcsolatban, ami KRON /1900. 11.0./ idevágó, a belső szemléltetést érintő gondolatával: "gondolkodását és értelmét kimagasló módon foglalkoztatja és iskolázza".

7.2. 1. Az informatív - aktív gyakorlatok legtöbbször előforduló fajtája a "háttalállós" elkeresztelt gyakorlat.

Legjellegzetesebb helyzete ma is, hogy két mágneses táblát állítunk föl az osztály előtt, úgy, hogy az osztályhoz közelebb, a padsorok előtt állón a fölrakható papírrajz

II. 7.2./ 121.

elemekkel beállítunk egy helyzetet, jelenetet. A másik mágneses táblához, mely távolabb, a katedrán áll, egy/-két/ tanulót küldünk előre ki, az ő táblája mellett is ott vannak a szükséges elemek. A tanulók a helyzet, jelenet beállítása után elmondják neki az idegennyelven, mit hova tegyen fel /előljárószó tárgyesséttel/, mi hol van /előljárószó részes stb. esséttel/ s milyen az illető elem: így az osztálynak és a másik táblának háttal álló, az utasításokat végrehajtó tanuló munkáját mindenki láthatja, roppant élénk az érdeklődés, a figyelem, és a határozói viszonyok kifejezőeszközei valóban gyakorlati, konkrét tartalommal telnek meg számukra. A gyakorlat után a kint álló tanuló visszamondja, mit hova tett /mult idő/, mit lát azon a táblán, melyet összeállított és elmondja utólag tévedéseit is, hova tett egyes elemeket először, ki és miként javította /mellékmondat/. Az egészet meg is ismételtetjük más és más tanulókkal /idegennyelvi anyag emlékezeti raktározása/. A tolmácsrendszer, kérdéskapcsolás minden szereplője foglalkoztatható itt, különösen a javító.

Más esetben a mágneses táblák helyett egyszerű kép áll a tanulók előtt, és annak alapján rajzoltatunk a táblára egy vagy két tanulóval. Általában egyszerű, pálcikarajzos formában kérjük az alakokat, egyszerű vázaltszerűséggel a tárgyakat is. Ha kijelölt tanuló nem tud vagy nem rajzol szívesen, vagy ha a gyakorlatot még bővíteni akarjuk a kijelentő és felszólító módu alakok szembeállításával, akkor kiküldünk vele egy ügyesen rajzoló tanulót is, és az a kijelölt tanuló helyett rajzol, miután az a helyzetet közlő mondatok után felszólító formában megismétli e mondatokat, ugyanakkor kézzel is mutatva társának, mit hova rajzoljon. Utasításokat adhatunk itt arra is – sokkal könnyebben, mint az előző eljárásnál, hogy melyik

II. 7.2./ 122.

elem, szereplő milyen nagy, milyen színű legyen. Ilyenkor a kijelölt tanuló adja a rajzolónak a kezébe a megfelelő színű krétát is.

Iskolánkban nemrég vezettük be a szelvényes táblát a nyelvvoktatásban is. Sok területen /írásbeli munkák párhuzamos gyakorlása, számonkérése stb./ mutatkozó előnyei mellett itt is alkalmazható. A kialakítandó képet, jelenetet az egyik táblarészre helyezzük, arról adjuk az utasításokat, a mellette levő részen, tőle elválasztva rajzolnak stb. a tanulók. A szelvényes tábla előnye, hogy egyazon utasításokat több tanuló, csoport is végezheti egymás mellett, és azok összehasonlító értékelése, helyesbitése történik zárásként.

7.2. 2. Összerakás, szétszedés, átrendezés.

Ennél a gyakorlatnál már kész elemeket kap kézbe a tanuló: gyermekjáték szobát, konyhát, házat, vonatot, iskolát, tantermet, öltöztethető babát, gépmakettot, szerszámokat stb. Az egyik gyári tanfolyamon gépkocsi-modellen, rádión, műhelymaketten végeztük ezeket a gyakorlatokat, s felnőttek, illetve kislétszámú tanulócsoport körében folytatható ez a munka ilyen részlet-elemeknek kinevezett kis papirdarabokkal, pénzekkel is, pl. így helyeztük el a műhelyben az új célgép-sort.

Az ilyen elemeket – miután a többiekkel megbeszéltük, mit hova helyeztessünk el – egy vagy két tanulóval szétszedetjük vagy összerakatjuk a téma megkívánta módon és sorrendben. Ugyanígy végeztetjük el az átrendezést is.

Más esetben a főnevek és melléknevek tárgyesetes és határozói formái kerültek ismétlésre, s ekkor összeállítottunk egy gyakorlatot "Barátunk utazni készül" címmel. A tanulók szívesen hoztak bőröndöt, más-más színű és nagyságu kellékeket, hogy válogatni is lehessen, s valakivel a kirakott dolgokat egyenként gondosan elcsomagoltattuk az esernyőtől kezdve a személyi igazolványig, aprópénzig a kofferbe, más-más zsebekbe.

II. 7.2./ 123.

/A birtokos jelzős szerkezetek gyakorlásakor ezt a gyakorlatot úgy módosítottuk, hogy a kijelölt tanuló sorban "kölcsönkérte" társaitól tárgyaitól, mindenkitől azt, amire az illető felszólította, s közben mondta is, mit csinál./

Nem csupán ilyen kezdő szinten lehet alkalmazni ezt a gyakorlatot. Könnyed, szép élmény lehet begyakorláskor, ismétléskor, a már komplexebb lexikai és nyelvtani anyag elmélyítésének szinte minden mozzanatában a nyelvtanulás későbbi fokán is, mikor a tanulókkal bonyolultabb dolgokat csináltatunk meg: betegápolás, látogatás, étkezés apró mozzanatai, közlekedés, színház- és mozilátogatás stb. az ilyen gyakorlatok anyaga, s ekkor állítunk be történet-elemeket, megtörtént vagy elképzelt jeleneteket a tanulók közreműködésével. Idegennyelven utasítjuk őket, ki mit csinál, hova áll, s minden akciót értékelünk, megbeszélünk, egyéni hozzáfűzéseket teszünk. A műszaki élet területén ekkor kerülnek elő a mozgó makettok, melyeken már a működéseket, helyzeteket is elmondják, a gyártmányokat értékelik. Prospektusok, statisztikák is indíthatnak ilyen beszélgetéseket.

7.2. 3. Cselekmények, jelenetek leírása mágneses táblán, rajzban, illetve élő jelenetben.

Ebben a gyakorlatban jeleneteket, főleg cselekménysorokat, eseményeket dolgozunk föl. A rajzos - képes megoldás kislétszámú osztály esetében előnyös, de legtöbb helyen a tanulók közül választjuk ki a többnyire 3-4 szereplőből álló lejátászó csoportot. /Természetesen lehet egy személy is a gyakorlatot végző, illetve jóval több szereplő is kaphat főleadatot./

Az összeállított jelenet lehet egy olvasott történet, helyzet, de lehet anekdóta, aktuális történet is. Rövid, köznap szituációk, akciók beállítása és lefolyása irányítható

II. 7.2./ 124.

vele, pl. bevásárlás, látogatás, vidám illemtan, családi kör közbejött váratlan eseménnyel stb. A kijelölt szereplők rendszert nem ismerik a jelenetet, hanem a többi tanuló utasításait valósítják meg. Közben nagyon élénk az idegennyelvű beszéd, a tanulók kedvelik ezt az eljárást, később maguk is hoznak kialakítandó jeleneteket, sokszor valük megtörtént eseteket.

S legyen is célunk e gyakorlatok során az állandó beszéltetés. Gyakorolják a felszólítás formáit, a módbeli segédigéket, más tanulók mondják el jövő időben, mit fog egy-egy szereplő csinálni, a szereplő első személyben jövőben, majd jelenben mondja, amit csinál, egy másik amit lát, s egy újabb tanuló múlt időt alkalmazva mondja el, mi történt. Minden gyakorlat után az egész történetet összefüggően is elmondadjuk valakivel, múlt időben s egyéb kijelölt nyelvtani formák /mellékmondatok, igeneves szerkezetek stb./ alkalmazásával.

Tapasztalat, hogy kezdetben inkább a rövid, mindenki számára könnyű jelenetek szolgálnak igazán kedvébressztől, jó indításnak a későbbi, sokszor öntevékeny gyakorlatokhoz.

A jelenetek élő személyekkel való beállítása, majd leírása jó hatású a megjegyzésre. JUHÁSZ említett cikkében idézi Aronstein gondolatát, miszerint az ilyen belső szemléltetés valóban élő, termékeny, serkentőbb az akarat, fantázia számára, mint a "külső", helyi összefüggés a természetben vagy a tárgyi, objektív összefüggés-rendszerben. Az itt létrejövő asszociatív kapcsolat - mondja - "valamennyi vagy legtöbb érzékszerv közreműködésével jön létre", a mozgás, azaz a motorikus bevésés, a cselekmény konkrét analízise formájában. A kinezttézia szerepe ez a nyelvoktatásban, melyet már Comenius megfogalmazott.

II. 7.2./ 125.

Eljárásunk hatékonyságát az emlékezetre egy vonatkozás is elegendően példázza: az idegennyelvű óravezetés minden mozzanatát be tudtuk építeni két jelenet-leíró gyakorlatba, s anyagát a tanulók önmaguk bővítik később, mindössze egy év múlva ismételtük el, hogy azokat is beleillesszük az eredeti jelenetbe. /REUSS INYT 1958.5-6. 155.o. összegzi ezeket: - az óra szervezési szavai, utasítások; - tanár vagy tanuló szokásos cselekedeteinek szóval való kísérése; - a tanulók, hetesek jelentései; - a tanulók kérései; - a tanárnak az órán elhangzó megjegyzései; - a tanulók munkájának az idegennyelven való értékelései; - fegyelmezés: mintegy 50 kifejezés. Elsajátítása 2 óra gyakorlati részében szótárazás nélkül is megtörtént, a tanulók maguk álltak az egyes szerepekben./ Reuss tanácsára különben minden jelentésben, tanári utasításban stb. mindig arra törekszünk, hogy szerepeljen az új nyelvtani anyag.

A gyakorlat helyéről és előfordulási sűrűségéről: minden nyelvtani egység lezárásakor alkalmazható gyakorlatként, és felmérő számonkérésként való alkalmazásakor külön órát szánhatunk rá, de élénk szint ad bármelyik óra gyakorlatai között is. Általában az órán folyó beszédgyakorlati rész után, annak összefoglalásaként áll, de többször előtte is, annak indításaként, mintegy az új vagy éppen gyakorolt nyelvtani anyag kiemelésére, az óra középső részében. Időtartama ilyenkor 5-10 perc.

7.2. 4. Jelenet-utánzó gyakorlatok.

Egy francia társasjáték nyomán alakult ki ez a derűs, mindig nagy élénkséget kiváltó gyakorlat-fajta. Általában a nyelvtanítás későbbi fokán alkalmazható, már a lendületesebb beszéd-készség birtokában.

Három-négy tanulót kiküldünk, a többiekkel megbeszélünk egy egyszerű, rövid jelenetet /legjobb az egyszerűek, gyors

II. 7.2./ 126.

kis csattanóval, hiszen azokba minden beleolvasható/. Például: valaki fagylaltot vesz, a fagylalt lecsöppen szép ruhájára, törli, tisztítja, más is segít neki, és úgy kell aztán mosolyogva sétáljon, társalogjon, hogy közben kezével letakarja a foltos helyet, mondjuk a mellén. A kiküldöttek közül kettő bejön, lejátsszuk előttük némán, minden magyarázat nélkül a jelenetet. Egyikük elmondja /mult idő/ az idegennyelven, mit olvasott ki belőle, a másik le is játssza /jelen időben mondván is/ a jelenetet, a félreértések miatt természetesen élénk derű közepette. Majd a következő pár is bejön, nekik már az előbbi pár játssza el némán a jelenetet. S az új pár is elmondja, miként értelmezi a látottakat, majd le is játsszák.

Ez a játék a maga váratlan, derűs változataival nagyon élénk, sokszor és szívesen csinálják a tanulók. Összefoglaló, ismétlő-rendszerező, szünetek előtti órákon a legkedvesebb és nagyon hasznos ajándék, emlékezetben maradó élmény. Különösen a nagyobb óraszamu osztályokban, szakkörökben lehet állandó "műsorszám".

Több esetben kötöttük össze a jelenet-utánzó gyakorlatot a tanulók elbeszélő-készségének fokozásával: ilyenkor maga a tanár mutat be egy jelenetet, s a következő órán bármelyik felszólított tanulónak el kell tudnia mondani - közben lejátszva vagy lejátszatva -, mit látott benne. A tanulók hosszabb jelenetet is szívesen földolgoznak többnapos vagy hosszabb szünetekben. Ahány tanuló, szinte annyi megoldás lesz, az előadások alatt mindenki nagyon figyel, följegyzi, majd javítja a nyelvi hibákat, s mikor a tanár végül elmondja a megoldást, azt játsszák le, közben élénken beszélve, mondván is aprólékosan a cselekvést.

A jelenet-utánzó gyakorlat nem merev sablón: állandóan alkalmazkodni kell vele is az esetleges körülményekhez. Gyenge osztályban el is lehet mondani előre a megfejtést, hiszen

II. 7.2./ 127.

ott az a feladat, hogy a tanulók egyáltalán el tudják mondani és a mondással össze tudják kapcsolni a cselekményt. Másutt a sokat hiányzott vagy hátrányos helyzetű tanulókat, a gyengébbeket közös munkára állítjuk a jobbakkal stb. Később a tanár majd már csak ritkábban mondja el a megoldást e csoportoknál is.

Az informatív-aktív gyakorlatok nem szakadnak el az előző fejezetekben leírt módszerektől, hanem nagyon is fokozottan azokra támaszkodva alkalmazzuk őket. A tolmácsrendszer minden szereplője helyet kap bármelyik formánál, a kérdéskapcsolás jól begyakorolt témánál itt utasítás-kapcsolásban jelentkezik. S ugyanez vonatkozik az anyanyelvvel való szembeállítás más eszközeire is.

II. 8. 3./ 128.

II. 8. A DEMONSTRÁTOROS ÓRAVEZETÉS

8. 1. A demonstrátoros óra is a tolmácsrendszeres, kérdéskapcsolásos, képes forgatóberendezést alkalmazó órákhoz kapcsolódik.

Eddigi kísérleteink során mintegy 40 órát tartottunk ilyen formában iskolai, tanfolyami és rendkívüli tárgy, illetve szakköri keretben. Különösen az idegennyelvi tagozatos osztályok és a szakkörök munkájában alkalmazható sűrűn, itt is a legérdekesebb, legeredményesebb. A normál óraszámú osztályoknál félénként lehet ilyen típusu órát szervezni.

8. 2. Ennek a gyakorlatnak nyelvtudományi és módszertani alapja: a mindennapi életben a beszéd során a beszélő nem csupán aktív /olyan értelemben, hogy kérdésalkotó és válaszadó/ szereplője a beszélgetésnek, hanem sokszor - sőt tulajdonképpen - tanu: olyan beszélgetésben vesz részt, melyhez sokszor nem is szól hozzá. A modern környezet, - hogy a mai ember a rádió és televízió idegennyelvű adásait hallgatja és nézi, idegen filmeket néz meg - szinte sugallja a pedagógiai feladatot, a módszer kialakítását, melynek során ezek megértésére és élvezetére alkalmassá kell tennünk tanítványainkat. Olyan társalgást kell előttük bemutatni a megadott témakörben, mely az idegennyelven már jól beszélők között zajlik le.

Ezért vezettük be gyakorlatainkban a fenti órátípust, illetve gyakorlatfajtát, a demonstrátoros órát.

8. 3. Lefolyása: az órára a hagyományos gyakorlattól eltérően nem egy gyakorlatvezető, azaz tanár lép be, hanem kettő. /Emlékeztetünk Gouin kéttanáros megoldásaira, melyből a direkt módszer korszakának német nyelvoktatási gyakorlatában egész mozgalom lett. Az idegenajku "másodtanár" mai utódai az egyetemi idegennyelvű lektorok - vö. KRON 1900. 40. o./ A "másodtanár"

II. 8.3./ 129.

a mi gyakorlatunkban csak néha idegenajku vendég, a legtöbb esetben kolléga vagy az iskola egyik felsőbb osztályos, a nyelvet jól beszélő, nyelvi pályára készülő tanulója. Leghálásabb "másodtanárom" eddig egy régi tanítványom volt, aki jelenleg külföldön tanul.

Mindjárt ketten kezdenek a munkához: míg az egyik ellátja az óra hagyományos adminisztratív teendőit - írásbeli munkák ellenőrzését stb. -, addig a másik előkészíti a társalgás anyagára, befogadására a tanulókat. Idegen nyelven megbeszéli velük az olvasmányt, magyaráz néhány új kifejezést, melyet majd hallani fognak, fölhevíti a figyelmet arra, hogy mit kell majd a tanulóknak csinálni, milyen feladatokat kapnak az órán sorakerülő bemutatkozó társalgás anyagával kapcsolatban. Hogy majd be kell számoljanak szóban, esetleg írásban a látott-hallott beszélgetésről, kijelöl több tanulót, közülük a következő órán ketten, esetleg két pár újra kell, hogy rekonstruálja az elhangzott társalgást. /A tapasztalat szerint jó, ha a két párt úgy állítjuk majd össze, hogy az egyik jobb, a másik, utánuk következő gyengébb tanulókból áll. A gyenge pár ügybuzgalmával, igyekezetével rendszerint lendületesebb teljesítményt nyújt. Más esetben éppen úgy állítjuk össze a partnereket, hogy egy jó tudású tanulót közös munkára állítunk egy gyengébbel, a gyengébb bepillant ezáltal a jobb munkamódszerébe, fölméri annak tudását, készségeit, a nyelvtanulásban tanúsított igyekezete általában is nő a közös munka nyomán./

Az adminisztratív teendőket végző tanár közben kijelöl egy tanulót /szelvényes tábla esetén többet is/, hogy írja föl a házi föladatot a táblára. S ezek után kezdődik el a két tanár, illetve tanár - demonstrátor közös munkája.

8.3. 2. Bemutatják /többnyire magnetofonról/ az olvasmány szövegét. A tanulókkal azután mondatonként ismételtetik kórus - szűrés útján /egyik tanár sétál, ellenőriz, ő jelöli ki a

II. 8.3./ 130.

tanulókat, akik egyedül mondják a kórus után/, máskor a kórus után a sétáló tanár a tanulók között vagy a magnetofonnál elől állóval váltogatva mondják, ismétlik el külön a mondatokat, élénk tempóval, nagy intonációélességgel, mindig jellegzetes gesztusokkal, tartalmat követő arcjátékkal. /Közben többször kórus./

8.3. 3. Tapasztalat, hogy a tanulók ezt nagy figyelemmel kísérik, élvezik és majd könnyen utánozzák is: a szemük előtt lett élővé a könyv szövege. A tanár ilyenkor ne féljen mértéktartó, de bátor jelzéssel utánozni is, amit mond, ha cselekményről van szó. Kezével, arcával éreztesse a hangulatot, ábrázolja szinte a jelenetet, szereplőket, képet, gondolatot, engedje rá viselkedésére az érzelmi - eszmei mondanivaló hatását.

Itt nyílik már remek alkalom arra, hogy az illető nyelven beszélő emberek általános viselkedési, modorbeli jellegzetességeit éreztessük: az oroszra jellemző kedves, erőteljes, szívesen magyarázó jelleget, a németek visszafogott, zárt, mértéktartó modorát, a franciák roppant könnyed, szinte "lezser" színezetű, élénk gesztusgazdagságát, az angol ember többnyire nem a beszélő partnerre néző, inkább magának beszélő, töprengő, kissé flegmatikus előadásmódját.

8.3. 4. A társalgásban résztvevő egyik tanár sokszor a már bemutatott "magyar vendég" fordítottjaként - idegenajku vendégként lép fel, akivel a másik tanár társalog a tanulók előtt. Ilyenkor az "idegen" gondoljon arra, hogy egy-egy jelzéssel: jellegzetes szemüveggel, diszszsebkendővel vagy éppen pipával, fényképezőgéppel stb. jelenjen meg az órán. Ezek a tárgyak hangsúlyozzák, aláhúzzák, segítik a jellegzetes modor, viselkedés érzékeltetését. Nem tuljatszásról van szó! Legszebb példaként egyetemi tanáromat emliteném, aki németet és franciát tanított nekünk a

II. 8. 4./ 131.

nyelvgyakorlati órák során. A németórákra feszesre kötötte nyakkendőjét, szögletes, kissé merev mozdulatokkal, felfelé nézve emelte le sokszor szemüvegét, kimért, egyenes tartással lépdelt köztünk. A franciaórára úgy jött be, hogy messze kilógásra huzta ki csipkés diszzsebkendőjét, szemüvegét pörgette a kezében, nagy, vásári élénkséggel mozgott, helyeselt, sziszegett föl a hibákra, a katedrára ült lábait egymásrarakva, nyelvével csettintett, ha sikerült valami. Nem volt színészkező mégsem, hiszen: nemcsak ezt hozta. A viselkedés a nyelv jellegéből, az óra anyagából folyt, az hevitette őt olyan nyelvtanuló körben, akikkel kialakította már az együttműködés szinte kartársi, a közös munka baráti hangulatát. Mert anélkül az eljárásnak ez a része bizony kétes kimenetelű lehet: egy különben nem tapasztalt melegség, a rikoltó színek, szélsőségek, mutatványoskodás csak ront, mintsem használna.

8. 4. Külön figyelmet kell szentelni a nyelvi reakciósebességnek ezeken az órákon. Ne legyen túl gyors, mert a tanulók nem értik meg a szövegét, sokszor ismétелjen a tanár. Például úgy, mintha egyes nehezebb nyelvi helyzeteknél nem értette volna meg beszédpartnerét. Az ilyenkor szokásos idegennyelvű kifejezések nagyon megragadnak az emlékezetben: a tanulók való funkciójukban láttak fontos nyelvi elemeket. /Valamint cél az is, hogy ugyanazon kérdés, mondat más, pl. élesebb intonációval vagy akár mellékmondati formában is előkerüljön/ Sokszor mosolyogjon, és többször vonja be ismétlésre vagy éppen egy-egy kérdés feltételére, válaszadásra egyik-másik tanulót.

8. 5. A demonstrátoros óravezetés ezek után jut el az órán igazi funkciójához: beszélgetést kezdenek ők ketten az olvasmány tárgyköréből. Ezek a beszélgetések így folynak le: kérdés-kapcsolással / kezdőknél egyes - kettes kérdések, majd csak

II. 8. 6./ 132.

hármás és több kapcsolt kérdéssel, s egész haladó osztály előtt vegyesen/, esetleg az említett mondatismétlésekkor nyelvtani /mellékmondat, függőbeszéd/ átalakításokkal, ahogy a tanulók azt már megszokták, /esetleg már az éppen szóbanforgó olvasmánnyal is/ begyakorolták. A szemléltetés itt éppen az, miként lehet az illető beszédgyakorlatot valóban élénk, felengedett, hangulatos beszédshituációkban, máskor esetleg új, még nem gyakorolt formában végrehajtani.

Más esetben éppen az a célja, hogy az anyag új s új szempontjait világítsa meg, más-más véleményt mondjon el, új területek bevonására is sor kerüljön / vö. II.9. fejezetben a stíluszintelésről írottakkal/.

A tanulóknak az anyag sokoldalúan mélyül el, szinte ragad beléjük a látott gyakorlat, viselkedés hangulata, jellege. /Megjegyzésként: a tanulókat eleve oktassuk ki, miként jelezzék, ha valamit nem értenek, vagy miként kérhetik egy-egy részlet megismétlését, mely különösen érdekes volt a számukra, jobban meg szeretnék jegyezni - pl. a történet egy-egy részletét, önálló kis történeteket, gondolat sorokat, okfejtést -, miként kérjenek bővitést, más kitéréseket is./

8. 6. A demonstrátoros óra, gyakorlat fő célja: a következő órán maguk a tanulók is tudják ugyanezt megcsinálni, lejátszani, mások tudják elmesélni a látottakat, természetesen az olvasmány, téma szövegét, gondolatmenetét tartva középpontban. Jó alkalom nyílik itt arra, hogy a legigyekvőbb, legjobb előmenetelt tanúsító diákok is komoly erőpróbán mérjék le képességeiket, tudásukat.

Nagyon fontos magának a pontos, ugyanakkor élő, lendületes utánzásnak az igénye. Ha már kezdetben kialakul tanítványainkban az idegennyelvű emberek ilyen szempontu figyelése is, fontos

II. 8. 7./ 133.

elemmel gazdagodik nyelvtudásuk, melyet egy már elsajátított, megmerevedett, nem odaillő gesztusforma után kialakítani nehéz lenne. Ha valamelyik diákunk az illető országba utazik, mindenképpen megkapja a feladatot, hogy majd mutasson be nekünk néhány ismerőst, akikkel beszélt, úgy, ahogy ők mozogtak, reagáltak dolgokra, játssza el előttünk kintléte egy-egy fontos jelenetét. Ha külföldi látogató jön be az órára, mindenképpen megszólaltatjuk, sokat beszélgetjük, s a következő alkalommal addig utánozzuk, míg minél több tanulónak jól nem megy az illető gesztusanyagának, hanghordozásának megjelenítése. És ugyanígy utánozzunk tervszerűen népszerű filmszínészeket, tévés szereplőket is.

8. 7. Nagyon fontos a részletes, nagyon alapos előkészítés, megbeszélés a két tanár között, különösen, míg nem szoktak jól össze. Külön érdekesség aztán a "meglepetés" - egy-egy szerepre, egy-egy részlet beszédgyakorlati helyén a többi tanuló előtt titokban tartva valamelyik tanulót iktatjuk be, természetesen alapos előkészítés után: itt ezzel nő meg a tanulók önnevelése: eleven, jó példát látnak éppen társuktól az eleven, élénk beszélgetésre és mozgásra, izgulnak is a sikeréért, s aztán sokan jelentkeznek ilyen szereplésre.

II. 9./ 134.

II. 9. A STILUSSZINTELEÉS ELJÁRÁSA

9. 1. Az eljárás célja, mint minden idegennyelvi beszéd- és nyelvtani gyakorlatnak, hogy kiemeljük vele a nyelvi anyagot az eredetileg megfogalmazott szöveg, téma kereteiből, azt új szinten, formában bemutatván az eredeti anyagot is a lehetséges formák egyik megnyilvánulásának mutassuk be. Mint már említettük: a saussure-i fogalomhasználattal a szöveg, téma esetleges parole-jelenségeket kikristályosító anyagából indulunk el, hogy azt a langue általános elemeiben tükröztessük, felfrissítsük, gazdagítsuk, s új parole-formákban jelenítsük meg.

RADNAI /MNYO 1963. 3-4./ ír a perszeveráció, a tudati tapadás sajátosságairól. Ez a perszeveráció lehet merev és laza. Merev, egy anyag egy formájához kötött a perszeveráció a csakmemoritert kívánó gyakorlatnál, laza, rugalmas a sokszínű begyakorlás esetén /melynek betetőzéseként a nagy begyakorlás, a könyvnélkül való tanulás szerinte nem is nevezhető a régi értelemben vett "memoriternek", hiszen benne a sokszínű szituáció- és kifejezéstömeg egyik formájának kikristályosulását látja, érzi a tanuló, mely anyagában és keretében rugalmas, bármikor bővítheti egyéni kitérésekkel, párbeszédre bontható, alakítható a beszédhelyzet szerint. Szóval itt a memoriter egyfajta "megőrző keret", mely az összes többi formát magába zárja, elevenen őrzi a felejtés ellen. Gyakorlatunkban tehát azt érzük el, hogy - míg a régi értelmű memoriter csak súly, teher volt a tanuló emlékezeti tevékenységében, sőt: a nyelvi ismeretet egy anyaghoz kötve inkább gátolta, mintsem segítette volna az öntevékeny, árnyalt beszédkészség kifejlődését - itt a tanuló a gyakorlatban való nagyobb elmélyüléssel, egészen a kívülről való tanulásig is, csak színesíti, rugalmasabbá teszi nyelvi tudását, készségeit.

II. 9.1./ 135.

Gyakorlatunkban a tartalomelmondás, a memoriter csupán véggél lehet, az említett "megőrző keret" megszerzése. A sokszinű gyakorlatok nélkül, azokat megkerülve, de még megelőzve is, a memoriter feladása inkább gátol, mintsem előrevisz. SZKLAJEVA /MNYO 1963.3-4. 150. o./ arról ír; hogy: "Az előzőleg kívülről megtanult kész anyag szolgáltatja azt az alapot, amely segítségével át lehet térni az anyag félig önálló reprodukálásához, majd önálló /spontán/ alkalmazásához, miközben gondolkodási aktusunk a kifejezendő gondolat tartalmára koncentrál." Gondolatában a régi memoriter emléke kísért, ha új megfogalmazásban is. A háttérben álló igazság az, hogy a szövegfeldolgozás és a nyelvi formakincs élő megközelítése tekintetében nem állnak rendelkezésünkre /Vö. e tanulmány I.6.3. pontjait/ új, általánosan használható, rugalmas és sokszinű gyakorlati formák: ezért kényszerülünk ma is sokszor az itt is látott memoriter alkalmazására.

9.1. 1. A stilusszintelés eljárásához vezető módszerek, melyeket az előzőekben mutattunk be: - a szituatív transzformációk, a mozgásos olvasás, a személycserés, idő- és módalakításos olvasásfajták; - egyik szereplő helyébe való beleképzeléssel való olvasás, mások, társaik beleképzelése a cselekménybe; - a demonstrátoros óravezetés; - az utánzásos gyakorlatok; - a sokszinű képleírás és annak kapcsolási, előre - hátra utalással való bemutatásai és beszédgyakorlatai./A sokszinű képleírás eszköze már VON RODEN - 1899.21-23.o. - szerint is, hogy a bemutatott meseképet a mese egyik szereplőjének nevében mondatjuk el, illetve hogy a tanuló a látott tájkép kapcsán mondja el saját vakációját /személyes kitérések/, folytasson valakivel párbeszédet /nem kérdés - feleletet!/ a képről, aki idegenként érdeklődik a tájról./

II. 9.2./ 136.

9.1. 2. A stilusszintelő gyakorlat a szövegek, témák eredeti megfogalmazásától kiindulva gyakorol, gazdagít, megszabadítja a tananyagot a tankönyviztől, s újra magasabb szintű, gazdagságu megfogalmazásban kristályosítja az anyagot.

KRAMMER /MNYO 1965.2. 20.o./ véleményét kell idéznünk itt: "a nyelvtudáshoz, a folyamatos, zökkenőmentes beszédhez tömérdek automatizáló gyakorlat is kell"..... "az automatizálás eredményes megvalósítása után magasabb szinten a tanulók megint megkivánnak egy bizonyos fajta tudatosítást, majd később még stilusárnyalatok, - szinonimika, idiomatika tudatos birtokbavételét." Ilyen értelemben nem lezárja a szövegfeldolgozás menetét, hanem új szintre juttatja egy-egy gondolatkör anyagát, melyen - annak nagyon erős megszilárdítása után - újra indíthatók a már látott eljárások, immár magasabb szintek felé és nagyobb igényekkel.

9. 2. A stilusszintelés kettős alapvető vonatkozása a beszéd-körülmény és a beszélőnek a tárgyhoz való viszonya.

9.2. 1. A beszéd körülményei fontos hatással vannak a beszédnek mind tartalmi, mind formai vonatkozásaira. Meg kell mozdítanunk tanítványaink fantáziáját, olyan feladatokat kell eléjük tűzni, hogy mondják el az illető szöveget, témát különféle körülmények diktálta átalakításokkal. Hogyan mondaná el a tanuló maga, majd a cselekmény, téma egyik szereplője, az illető szerepbe beleképzelte más-más típusu vagy beállítottságu, koru, foglalkozásu, hangulatu a cselekményhez vagy témához más-más módon viszonyuló ember az olvasott vagy hallott dolgot: - pajtásainak, barátainak; - szüleinek; - bizalmasan; - kisgyerekeknek, tudatlan embereknek; - csevegve, levélben bőven és sok megszólítással; - táviratban, üzenetben röviden és lényegretörően; - könnyen és nehezen értő embereknek;

II. 9.3./ 137.

- az illető nyelvet jobban vagy kevésbé tudóknak; - nagyothal-
lóknak; - iskolai feleletként; - kiselőadásként; - rádióban,
képernyőn; - közelre, távolra beszélve. Az anyagot természet-
esen e körülmények szerint kell alakítsa, bővitse vagy szűkítse,
közben a helyzethez illő szemléltető és élénkitő alakzatokat
használnia / sok vagy kevés, más-más formájú megszólítások,
kérdések, felkiáltások, csodálkozás, metaforák, hasonlatok,
leírás, jelzők, időnkénti összefoglalások, előreutalások a mon-
danivaló tervszerű szerkesztése, értékelés, tanulsággal való
összefoglaló lezárás, a szövegközi kis töltő kifejezések alkal-
mazása stb./

9.2. 2. Feladatként kell kitűzni azt is, hogy a tanuló tudja
megjeleníteni, hogyan beszélne ő maga a szövegről, témáról, ha
más és más lenne beállítottsága annak anyagával kapcsolatban.
Itt mutatja be a szorgos, tehetséges, intelligens, stréber,
képmutató, beijedt, kapkodó, ideges tanulókra jellemző elő-
adásmódokat, stilusában is utánozza, élénk derű kíséretében
társait, sokszor saját magát is. Utánozzák az előadókat is,
tiszteletteljes mértéktartással, de rendszerint nagyon élesen
megfigyelt /a tanár számára is tanulságos/ vonásokkal tanáru-
kat, tanáraikat is. Az ekkor utalkodó hangulat az osztályban
talán az igazán első eset a nyelvoktatásban, mikor a szerep-
lésre jól felkészült tanulók munkája nyomán valóban eltűnik
az anyanyelv /mint támasz, rögzítő/ iránti szükség. Itt már az
idegennyelv adja a tartalmat, hangulatot, a kifejezés és befo-
gadás egyetlen közege lett.

9. 3. A stilusszintelés eszközei:

9.3. 1. A lexikai eszközök: a különböző körülmények és beállí-
tottság éreztetésére a tanulónak természetesen más és más for-
májú, tartalmu, sokszor új lexikai vonatkozásokat kell gyűjtsön,

II. 9. 4./ 138.

elsajátítsa és alkalmazza. Ezért már a nyelvtanítás kezdetétől tudatosan kell gyűjtenünk az ismert szóanyaghoz fűződő szinonimákat, antonimákat, homonimákat; LUX /1932. 78. o./ a szavak asszociációs csoportjairól beszél e vonatkozásban, azoknak tervszerű gyűjtését, gyarapítását ajánlja.

9.3. 2. A tanulónak, hogy az itt előtte álló megjelenítés feladatának meg tudjon felelni, gyűjtenie kell az illető helyzetnek megfelelő szólásokat, szóláshasonlatokat, közmondásokat, szállóigéket, az idegennyelvű idiomákat. A gyakorlatban ezeket olvasmányonként nem lezárt sorozatban /utánuk bő helyet hagyva/ le is jegyzik szótárfüzetükbe /melyet mi szó- és kifejezés-gyűjteménynek hívunk/.

9.3. 3. Rá kell vezetnünk tanítványainkat, hogy a fesztelen viselkedés mellett itt már tervszerűen is alkalmazzanak a beszédhelyzethez, a megjelenített beszélőhöz illő jellemző mozdulatokat, állandó megfigyeléssel gyűjtve gazdagítsák gesztusaikat az idegennyelvű beszéd kísérésére.

9. 4. A stilusszintelés fent vázolt fajtáiból annyit és azokat dolgoztatjuk ki, amennyi az egyes osztályokban könnyedén megy, és amelyek iránt érdeklődnek a tanulók. Nagyon fontos, hogy a kiépített megjelenítő formákat oly mélyen és tartósan gyakoroljuk be, amennyire csak lehet, állandóan ismételve, föl-föl-elevenítve a gyakorlatok során. És a lehetőség szerint teljes elsajátítás után a stilusszintelt anyag újra nyitottá válik: szöveggént /ha le is irták/ vagy témaként újra elindíthatjuk rajta a már bemutatott szöveg- és témafeldolgozási eljárásokat. És így, újra visszakerülve a régi feladatokhoz, azok már sokkal magasabb szinten, könnyed, élénk lendülettel végzett nyelvi foglalkozások lesznek, az előbeszéd minden tartalmi, formai jellegzetessége érvényesül már végzésük közben. Normál tagoza-

II. 9. 4./ 139.

tos osztályban két-három, nyelvi tagozatokon nyolc-tíz központi helyet kapott általános hasznú szöveg, téma /köznap élet, család, város, életcélok, vásárlás, turisztika, néhány író élete, irodalmi témák/ többszörös - három - négyszeri földolgozási meneten is átkerülhet a középiskola négy éve folyamán. S így az érettségi elé kerülve szinte játékosnak mondható könnyedséggel nyilnak már meg tanítványaink, jó szereplési alkalomnak érzik csupán a szóbeli érettségi vizsgát.

II. 10.1./ 140.

II. 10. RENDSZERES ÉS PROGRAMOZOTT ISMÉTLÉS

10. 1. Régi, ismert és sokat mondó Usinszkij példája a takarodó parasztemberről. Kimegy a mezőre, mindenkinél szebb, hatalmasabb rakományt rak föl a szekérre. Aztán elindul, megy büszkén, vágat előre, s otthon veszi észre, hogy kocsijáról szinte minden leszóródott utközben. Mert nem törődött annak jó rögzítésével, megigazításával, ellenőrzésével.

"Mindazt, a mit valaha tárgyaltunk, napirenden marad egészen az érettségi vizsgáig. Minduntalan ismétlünk és pedig szintén az iskolában.... Minden tanórának utolsó 15-20 percét e célra szánom, sokszor egész órákat és órasorozatot. Ismétlek mindent és mindaddig, míg az ifjak lelkébe végleg bekebelezettnek tekinthető.... 5 - 10-ik ismétlés után a fiuk már valamely egész ismeretágra vonatkozólag összevissza francziául föltett kérdéseimre oly szédítő gyorsasággal válaszolnak, akárcsak a született francziák" - írja 1901-ben ALVINCY az ismétlésről. /13.0./

10.1. 1. Iskolai gyakorlatunk mai képét vizsgálva állapítottuk meg /I.7.3./, hogy az ismétlés metodikai mozzanatát nem aknázzuk ki kellőképpen, hogy formálissá süllyedése egyben a tanítványok tanulásában tapasztalható sekélyes céltartalom melegágya is. A ciklusos nyelvoktatási módszerben az ismétlésnek központi, anyagrendező és bővítő, készségeket ébrentartó, fokozó és szilárdító, összehangoló szerep jut.

10.1. 2. Az ismétlés mozzanatának értékelésénél néhány alapvető módszertani vonatkozás meggondolása szükséges. NAGY S. /1960. 192.0./ is megállapítja, hogy "A helyesen megszervezett ismétlés.... az emlékezet és gondolkodás aktív tevékenységének segítségével nemcsak az ismeretek szilárdságát garantálja, s nemcsak az ismeretek, készségek fejlődését eredményezi, hanem a tudatosság növekedéséhez vezet az ismeretek vonatkozásában".

II. 10.1./ 141.

Az ismétlés új vonatkozásokat föltáró jellege az idegen-nyelv-oktatásban méginkább aláhuzza e mozzanat fontosságát, melyet - tárgyunk főleg készség-tárgy lévén eleve hordoz - mindenképpen ki kell használnunk oly módon is, hogy a tanuló figyelmét, munkáját tudatosan irányítsuk az ismétlés során, tervezzük meg, programozzuk ezeket a föltároló új lehetőségeket.

RADNAI /MNYO 1963.3-4./ foglalkozik nagyon behatóan az ismétléssel, speciálisan az idegennyelvi tanulás jellegét, elemeit, motivációs hátterét vizsgálva.

A tanulásfajták / - próbálkozás; - belátással járó tanulás; - kondicionálás; - utánczás útján való tanulás; - értelmes tanulás/ elemzése kapcsán elmondja, hogy a gyermek a könnyen kimondhatót - ami már neki megy - sokszor ismétli /próbálgatás, ráatalálás, belátás után/, míg a felnőtt ember - és középiskolásaink ilyen értelemben már ide tartoznak - értelmesen szelektál, a szükséges tudnivalóval akarja kezdeni, értelmét látja /nem örömet leli/ az ismétlésnek, amit tud, azt már nem gyakorolja sokszor, nem ismétli tovább. - Ezért kell nyelvoktatásunkban mind a tanulásfajtáknak, mind a sokszori ismétlésnek megfelelő, illetve alapot szolgáltató módszert keresnünk.

Ő hívja föl a figyelmet arra, hogy az emléknnyomból emlékép csak úgy válik, ha ugyanazt sokszor csináljuk, ugyanugy, ugyanazon az anyagon, a szinesség, változatosság kedvéért nem áldozzuk föl a tudatos ismeret- és készségépítést. - Módszerünkben ez a vonatkozás úgy érvényesül, hogy jól kidolgozott, világos célu, rugalmas gyakorlatfajtákat teszünk az ismétlés alapjául, és nem az egy-egy helyen alkalmazható, hanem a mindenütt használható módszereket helyezzük az előtérbe.

Bizonyítás nélkül is nyilvánvaló állításának helyessége, hogy "ha valakitől azt kérem, holnapra tanulja meg ezt a szöveget, és másvalakitől azt, hogy úgy tanulja meg, hogy félév

II. 10.1./ 142.

mulva is tudja, akkor az, akinél a holnap számonkérést helyeztük kilátásba, holnap azt el tudja mondani, de félév múlva már nem emlékszik rá. A másik, bár nem tanulja tovább azt a szöveget, de miután azzal a szándékkal tanulja, hogy később is tudja, félév múlva jobban emlékszik rá". - Ilyen értelemben fokozottan alá kell huznunk a perspektivitás elvét, a távolra mutató motivációt. Módszerünk úgy igyekszik ennek megfelelni, hogy az ismétlés anyagában tervszerűen szerepelteti kezdettől fogva, egyre bővülően és összetettebben az előbbieken tanult anyag minden fontos elemét. Az ismétlés összefoglaló, megőrző jellege mellett tehát nagy hangsúlyt kap annak tervszerűen fokozódó és távlati jellege.

10.1. 3. A hatásos ismétlés magába kell, hogy foglalja mindazokat a gyakorlási formákat, melyeket a szöveg- és témaföldolgozás során alkalmaztunk: nincs nagyobb veszély, mint az üressé vált, a készségeket már magárahagyó, csak az ismeretanyagokra terjedő ismétlés, mely pedig iskolai gyakorlatunk annyiszor megismétlődő jelensége. Az ismétlés hatásos csak akkor lehet, ha benne egyre fokozottabban szerepelnek a már megjárt gyakorlati formák, és ha ezek a gyakorlati formák maguk értékesek, mélyrehatóak, egymással rendszert alkotóak /fokozatosan egymásra épülők és egymásból következők/ voltak. Hibás, rendszertelen anyagföldolgozás után az ismétlés Viëtor /1886. 21.o./ szavával "nem fog többet segíteni, mint ha az ember még egyszer elkészített egy rossz orvosságot". Ismételni csak rendszeresen érdemes, és csak rendszeresen tanított anyagon eredményes.

10.1. 4. A modern pszichológia sok fontos adatot tárt föl a felejtésről, annak fokáról az anyag nehézsége, jellege, az elmélyültség, begyakorlottság foka, a tanulótipusok és a föl-

II. 10. 3./ 143.

dolgozás óta eltelt idő összefüggésében. Iskolai gyakorlatunkban ezek a tényezők oly bonyolult képet adnak, maga az idegennyelvi tanítási anyag, a gyakorlatok jellege, foka, a tanítás objektív és szubjektív körülményeinek ezer szála a mindennapi munkában megállapíthatatlanná teszi a felejtés pontos, bármilyen részletekbe menő regisztrálhatóságát.

Ezért egy eljárás maradhat: a lehető legsűrűbben, a lehető legmélyebben, a végzett anyag és a végzett gyakorlatok minden vonatkozására törekvően kell ismételni a készségek állandó fejlesztése, az érdeklődés, a figyelem állandó aktivizálása jegyében.

10. 2. NAGY S./1960./ foglalta össze az ismétlések fajtáit:
- tanéveleji; - folyamatos; - tematikus; - általánosító; - befejező ismétlés. A ciklusos nyelvoktatás gyakorlatában a fő hangsúly a folyamatos ismétlésre esik, mely néha vesz föl tematikus, általánosító jelleget a témák összekapcsolásakor, az éveleji és a befejező ismétlést szinte fölöslegessé teszi, el is nyomja. /Erre még a 10.9. pontnál visszatérünk./

10. 3. Az ismétlés funkciói: - az ismeretek, készségek ébrentartása, gyarapítása, szilárdítása, mélyítése; - új vonatkozások föltárása, új beágyazások, új kapcsolatok megteremtése mellett beszélnünk kell az ismétlések olyan sajátosságáról gyakorlatunkban, mely a különféle területeken elért készségi szinteket törekszik egyenlő szintre hozni. Ismétlési módszerünk magában foglal minden eddig bemutatott eljárás-fajtát, melyek közül, mint említettünk, nem mindent csinálunk meg minden anyag földolgozása során. Az ismétlésnél viszont a jól kidolgozott, megszokott gyakorlási formák immár önálló feladatot kapnak: az egyes anyagoknál végre nem hajtott gyakorlat-típusokat is elvégezzük az ismétlés során. A tanulóknak

II. 10.4./ 144.

él is az az igény, hogy lehetőleg minden anyagot egyforma mélységgel tudjanak: az ismétlésnek kell ellássa az ismeretek és készségek ilyen egy szintre hozását. Az ismétlésnek tehát pótló funkciója is van.

A folyamatos jelleg biztosítja gyakorlatunkban a motiválás, a sikerélmény állandó megtartását, fokozását is. A tanítás során a tanulót különböző nivóju sikerélmények érik, a kudarc-tól a komoly elismerésig minden változtatja egymást. A kudarc után csak az állandó ismétlés, a már ismert, önbizalmat adó anyagra való visszatérés és jó szereplés hozhat újra létre lendületet, bizakodást, melyet a pedagógusnak ki is kell használnia. A tanítási munka folyton előrevivő, az eredményeket sikerekkel nem nyugtázó menete csak fülledtséget, fáradtságot, veritékszagot teremt az osztályban. Ilyen értelemben az ismétlés nem időszakos módszer, a sokat emlegetett "harc" a felejtés ellen, hanem a tanítási munka állandó velejárója, szerves része, a sokszínű foglalkozás és sikerélmények biztosítója, a tanítási munka támasza és egyben betetőzője kell, hogy legyen.

10. 4. A rendszeres és programozott ismétlés itt bemutatott eljárásának az a célja, hogy a tanuló az otthoni munkájában, bármelyik nyelvi órára készül is, pontosan tudja, hogy az órán mit, milyen szinten fognak kérdezni tőle az ismétlésből. Ismétlés minden órára van, és mindig pontos programozással.

10.4. 1. Ezért választottuk azt az eljárást, hogy minden osztály számára a már tanult anyagból ismétlő-rendszerező tételsort állítottunk össze. A tételsor két részből áll, egyenként 10 pontot foglal magába. Az első rész tartalmazza a nyelvtani ismereteket 10 tételben, a második, lexikai rész a már tanult olvasmányokat 10 csoportban. /Az első osztályban

II. 10.4./ 145.

a magyar nyelvtan szótani - mondattani részének fő csoportjait ismételjük félévig, akkor már alkalom nyílik a tanult idegennyelv anyag tételszerű rendezésére. A későbbiekben, a következő osztályokban is megőrizzük az ismételt alapanyagot, az elmúlt osztályok legfontosabb olvasmányait, ott már tematikus csoportosítást is érvényesítve az egyes lexikai pontokban./

10.4. 2. Az órák végén a tanulók a házi feladathoz mindig hozzá-
írnak egy tört számot, melynek számlálója jelzi, melyik nyelvtani anyagot, a nevezője pedig, hogy melyik lexikai, olvasmányi anyagot kell ismételnék a következő órára. /Az ismétlésre kapott nyelvtani tétel vonatkozásaira természetesen az éppen vele társult lexikai pont anyagából kell tudjanak példát mondani, pl. ha a nyelvtani ismétlés a főnév-melléknév kapcsolata, akkor az órán automatikusan az illető olvasmányból kell fejből jelzős szerkezetet mondjanak, mondatban, mondat sorokba építsenek - vö. a III. 3. fejezet alak - mondat - variáció gyakorlatával! Az órán folyó számonkérés során mindig sort kerítünk rá, hogy valaki vagy többben is szóban vagy a táblánál írásban elvégezzenek egy-egy ilyen gyakorlatot./

10.4. 3. Az ismétlés ilyen megoldása során a programozás úgy érvényesül, hogy a tanulók az ismétlési pontok alá a, b, c, d pontokban feljegyezték azt a gyakorlattípust is, mely^d az ismételt szöveg vagy téma kapcsán otthon el kell végezzenek, illetve amelyre készülniük kell. /Ezeket a gyakorlatfajtaikat fokozati sorrendjükben helyeztük az egyes pontokhoz./ Az ismétlő tétel törtszámával együtt feljegyzik azt is, melyik pont gyakorlatait kell elvégezniük.

Az a-ponthoz tartozó gyakorlatok: Az időcsökkentés az eredeti és transzformált szövegeken, a fordításgyakorlatok /kapásfordítások, visszafordítások, szinkron és aszinkron tolmácsolás, kifejező olvasás; - koppantásig menő olvasás, szituatív transzformációk, mozgásos olvasások, kontrasztív olvasás/. A b-ponthoz tartoznak: a tolmácsrendszeres eljárás, a kérdéskapcsolás, a képes forgatóberendezéssel végzett munkák /képleírás, képelemzés, képértelmezés, képkapcsolás, kapcsolatkeresés, transzfor-

II. 10.4./ 146.

mációk, képpel való tartalomelmondás/. A c-pont gyakorlatai: a képelőzmény - képleírás - képkövetkezmény, illetve szólás-előzmény - szólás - szóláskövetkezmény, hólabda-gyakorlatok, informatív-aktív, különösen a jelenetutánzó gyakorlatok, az esetleges demonstrátoros órák anyaga. A d-ponthoz tartozó gyakorlatok a stilusszintelés már tanult vagy újabb egy-egy mozzanata, a stilusszintelés alapján való tartalomelmondások. /Ilyenkor kiegészítő szinonima, antonima- és kifejezésgyűjtés is folyhat, ezeket egy tanuló a táblára írja, majd kiegészítjük közösen, s így a leggazdagabb gyűjtés áll minden füzetben.

- Vö.: ROSTA INYT 1958.4. számában szereplő, számunkra is indító jellegű cikkel! /

A III. fejezetben bemutatandó eljárásfajták közül az olvasmányoknál készített mondatmodellek gyakorlatai az a-pontban, a 10 variáció a b-ben, az AMV-gyakorlat a c-pontban áll, a d-pontnál maguk a transzformációk tartalmazzák magát a nyelvtani anyagot is.

10.4. 5. A tételek sorban kerülnek földolgozásra /de mindig más nyelvtani tétel áll párhuzamban az egyes lexikaiakkal/, így tíz tanítási óraként általában végigismétljük egy szinten az addig tanultakat, és 40 óra alatt minden anyag minden szinten ismétlés formájában is előkerül. A nyelvi tagozatok /heti 6 óra/ négyszer ismételnék az év folyamán mindent, minden szinten, a normál tagozatok /3, illetve 2 órás heti foglalkozásban/ kétszer, ha a 2 órás változatnál a második sorozatot 2 tételenként vesszük óránként, természetesen kevesebb gyakorlatmennyiséggel. /Több esetben a c- és d-pontot össze is vonjuk, mert azok gyakorlataiból csak keveset, főleg csak a stilusszintelést végezzük./

Az eredeti tétel-sorrenden csak akkor változtatunk, ha az éppen újonnan tanult anyag tematikailag jól összekapcsolható az egyik ismételt olvasmánnyal, olvasmánycsoporttal.

10.4. 6. A tanár pontos följegyzést vezet arról, melyik olvasmánnyal, olvasmánycsoporttal /ilyen értelemben már: témával/ kapcsolatban melyik gyakorlatfajtákat csináltak már meg, mert

II. 10.5./ 147.

csak így tudja hiánytalanul és rendszeresen előírni, kiemelni az ismétléskor különös súlyt kapó gyakorlatfajtát, melyet esetleg pótlólag csinálnak meg. Tervszerűtlenségének legkirívóbb áruló jele lenne, ha bármilyen bő gyakorlatanyag alkalmazásakor is új gyakorlatként írna elő már elvégzett munkát: nem is beszélve az ilyenkor keletkező hatásról az összenéző, cinkosan elhallgató diákemberekre.

10.5. A. rendszeres és programozott ismétlés hatásáról kell beszélni, melyet az anyagfeldolgozási menetre gyakorol.

10.5. 1. Az órák jellegét egyértelműen a begyakorló órák felé tolja: a tanulók beszéddel töltött ideje tölti ki a közös foglalkozás mintegy 80 százalékát.

Az új anyag közlésében háttérbe szorítja a különben is csak sok mesterkedést szülő szemantizációt, hiszen a jelentésföltárás nyújtott folyamatként érvényesül majd a begyakorlások, új beágyazások bemutatott során. /Maga az első szövegföldolgozási mozzanat, az időcsökkentés is az egyes szövegek teljes fordítása után indul el. /Az új anyag lexikai és nyelvtani vonatkozásainak automatizáló földolgozását a szöveg alapján készített modellmondatokkal és a vezényelt modellvariációkkal végezzük el /vö. a tanulmány III.1. fejezetében mondottakkal!/.

Az órák fő típusa tehát a beszédgyakorlati túlsúlyt magánvisselő vegyes típusú óra. A tisztán új anyagot földolgozó, begyakorló, számonkérő, ismétlő órákat szinte teljesen kiszorítja: a számonkérés és osztályozás könnyedén folyik a sokszínű gyakorlatok során - az osztályozásra kiszemelt tanulók többet és többoldalúan /szóbeli, írásbeli munkák, kulcsszerepek/ dolgoznak, az osztályzatokat az óra végén közöljük; az ismétlő órákon - például év végén - mindössze az a különbség, hogy nincs új anyagföldolgozás, és előtérbe kerülnek a strukturális modellvariációs gyakorlatok. A dolgozatíró és -javító órák változatlanok maradnak.

10.5. 2. Az egyes nagyobb anyagegységek földolgozási menetére gyakorolt hatását a IV.3. Időciklus - óratispusok fejezetében tárgyaljuk.

II. 10.6./ 148.

10.5. 3. Az év menetében lényeges^{en} leszűkíti az éveleji ismétlés idejét és tartalmát. Az ismétlés rendszeres és programozott formájával megszabadulunk az éveleji ismétléseknek a gyakorlatban különben is rendszerint nyelvtani gyakorlatozó jellegetől, melyre idézett cikkében ROSTA is hivatkozik. Hamar - egy-két felmérő-értékelő, inkább előkészítő óra után - rátérünk az új év anyagára /melyet ugyan kifogásol az idézett cikk - mert ugy az ismétlés nem lehet tervszerű -, de az ismétlés általunk gyakorolt formájára ez nem vonatkozhat/, s az ötödik, hatodik órán már el is kezdődnek az új anyagon is a bemutatott gyakorlatfajták. /Az első 3-4 órán rendszerint a tanulóknak legjobban tetszett egyik régi olvasmány, olvasmánycsoport-téma a-b-c-d fokozatu földolgozásán megyünk végig./

A részismétlések, valamint dolgozatelőkészítő órák mint külön jellegű típusok eltűnnek: mindössze a soronkövetkező dolgozat anyagát hozzuk a gyakorlás előterébe.

Az évvégi ismétlések, az érettségi előtti nagyobb ismétlés ideje szinte teljesen felszabadul: akkor már rendszerint az ismételőrendszerünk d-szintjén kezeljük, az év folyamán immár negyedszer, harmadszor vagy másodszor az olvasmányokat, érettségi előtt már különben is külön súlyt fektetve a majd tételként szereplő témákra, melyekről a tanulók könnyedén, egyéni kitérésekkel, csevegve tudnak beszélni.

10. 6. Az ismétlés nyújt alkalmat arra, hogy érvényesítsük azt az elvünket is, hogy állandó nyelvtanulási módszer legyen a visszatérés az egyszerűre. Harmadik-negyedik osztályban már a tanulók szívesen olvasnak egyszerűbb kis olvasmányokat, lelkesíti őket, ha könnyedén föl tudják dolgozni azokat. Az olcsó kül- és belföldi idegennyelvű füzeteket adjuk a kezükbe, és a nagyobb szünetek előtt néhány órával sort kerítünk rá, hogy legigyekvőbb diákjaink be is számoljanak olvasmányaikról, esetleg közösen megjelenítő gyakorlatot mutassanak be róluk.

III. A NYELVI FORMÁKINCS CIKLUSAI

1. Az idegennyelvi formákinccsel kapcsolatos munkák és azok módszertani vonatkozásai
2. Nyelvoktatási munka a strukturális modell-variációkat és transzformációkat vezénylő készülékkel
 2. 1. A strukturális vezénylő készülék célja, a vezényelt műveleteke jellege, hatása
 2. 2. A strukturális vezénylő készülék bemutatása
 2. 3. A strukturális készülékkel vezényelt gyakorlatokra kiválasztott mondatok fajtái
 2. 4. A strukturális készülékkel vezényelt variációs és transzformációs gyakorlatok fajtái
 2. 5. A strukturális készülékkel vezényelt variációs és transzformációs műveleteke bemutatása egy modellmondaton
 2. 6. Olvasmányfeldolgozás a strukturális vezénylő készülékkel végzett gyakorlatokkal
 2. 7.
3. A transzformációs - transzponációs eljárás
 3. 1-5. Lélektani háttere, gyakorlati indoklása, lényege
 3. 6. Az eljárás bemutatása a német nyelvben
 3. 7. Az eljárás bemutatása a francia nyelvben
 3. 8. Az eljárás bemutatása az angol nyelvben
4. Az AMV /alak - mondat - variáció/ -eljárás

III. 1.1./ 150.

III. 1. AZ IDEGENNYELVI FORMAKINCCSEL KAPCSOLATOS MUNKÁK
ÉS AZOK MÓDSZERTANI VONATKOZÁSAI

1. 1. Az idegennyelvű lexikai anyag tanításával párhuzamosan mind e tanítás eszközeként, mind formai rendszerként /mely a megszerzett lexikai elemeket mozgásbáhozza, s azoknak a beszédben való mozgását szabályozza/ eleve fölmerül a nyelvtani ismeretek elsajátíttatásának kérdése, a nyelv^{tan}tanítás.

Ez huzódik végig vörös fonalként a nyelvoktatás történetén; a nyelvtanhoz való viszony alapján lehetne szinte elkülöníteni egymástól a nyelvoktatás nagy történeti irányzatait.

Ezen vonatkozásokat érintettük a bevezetés pontjaiban, /Vö.: I.6.3.2., I.7.1.5., I.7.6.5./ mostani fejezetünk azonban megkívánja, hogy a nyelv^{tan}tanítással kapcsolatos néhány nézetet, problémát kiemeljünk az általános vizsgálatból.

1.1. 1. A mai nyelvoktatási gyakorlatban is állandóan kísért a nyelvtan kérdése. Szakembereink legtöbbje elveti általában, mert rosszak ma is vele kapcsolatos tapasztalataik: sok helyütt vannak ma is nyelvtanozó, a nyelvtanból induló és a nyelvtanhoz érkező tanítási órák, nem egy tanárunk egész módszere. Másrészt él még a nyelv^{tan}tanítási reformkorszak, majd a direkt módszer híveinek a nyelvtan béklyói ellen való erőteljes kitöréseinek emléke. Csakhogy ott a kiváltó ok még közeli volt: voltaképpen a mereven gramatizáló korszak, iskola paradigmás, atomizált, taxatív nyelv^{tan}tanítását kellett szétzuzniok. Ma más a helyzet. A régi értelemben vett „nyelvtant”, az atomizált formasorok, sehol nem használható paradigmák árilljeit ma már senki sem venné védelmébe, talán nincs is nyelvtanár, aki bármilyen értelemben közösséget vállalna vele.

A probléma más oldalu megközelítése szükséges inkább. És ez a direkt iskola reklámtartalmának rossz hatása: gyors, köny-

III. 1.1./ 151.

nyed módszerrel nyelvtudást szerezni a nyelvtan, a szabályismeretek rémei nélkül... Iskoláink általános gyakorlata ma is: buzgón hangoztatja a nyelvtan „eszköz-jellegét”, és ez a különben oly fontos elv tömegesen odavezet - és ebben legújabb reform-tankönyveink játszásk sokszor a vezérszerepet -, hogy sok nagyon fontos nyelvi jelenséget bagatellizálván iskolai munkánk nyelvtankerülő lett, így aztán tanulóink nagyrésze megreked az olvasmányok anyagának felismerésénél, egyszerű beszédgyakorlatánál; a legegyszerűbb nyelvi formák alkalmazgatásánál.

Ezért érik vezető szakembereinkben is az az igény, hogy a nyelvtanítás vonatkozásában föltárják annak értékét, funkcióját, megkeressék az azt megillető helyet a nyelvoktatásban.

Kérdése /ma is sokat mondó világossággal/ már az 1879-es gimnáziumi tanterv Általános Utasításában szerepel, mely szerint fontos, „hogy a magyar nyelvbeli alakok taglalása folyvást megelőzze és megkönnyítse az idegen nyelv alakjainak felfogását”, továbbá e tanterv már a magyar nyelv tanításától azt várja, hogy a nyelvtan általános kategóriáinak megértésével segédkezet nyújtson az élő idegennyelv tanításához, hogy a magyar nyelvtan rendszeres tárgyalása kiegészítse és megerősítse a tanuló nyelvi tudatosságát „még mielőtt a tanítás folyama több idegen nyelvvel hozza érintkezésbe a növendékeket, melyeknek elütő szerkezete nyelvérzéken könnyen csorbát ejthet”. Ezt elemzve SZOBOSZLAY /1960./ is elismeri, hogy ilyen összehasonlítás rendkívül tanulságos, és igen nagy képző ereje van. De a nyelvtani jelenségek egybevetésének kellő mértékét mindenkor meg kell találni, hogy ne az öncélú grammatizálás lépjen a nyelvoktatás fontosabb, gyakorlatibb feladatai elé - mondja, hiszen /az idézett Általános Utasítás megfogalmazásában/: ... „a középiskolai nyelvtanításnak tulajdonképpeni feladata a nyelvvel való gyakorlati elbánás ügyességének megszerzése”.

III. 1.1./ 152.

Következő jelentős vélemény: LUX /1932 100.o./ írja, hogy „Nyelvtant nem a szabály kedvéért tanulunk, hanem hogy segítségünkre legyen azoknak az asszociációs pályáknak a kifejtésénél, amelyek lehetővé teszik a gondolkodás kifejezését, megértését”. S ugyanezt vallja a modern nyelvészet képviselője, MOULTON is: „A nyelvtant nem olyan szabályok sorozataként mutatjuk majd be, melyhez a nyelvnek alkalmazkodnia kell, hanem inkább olyan általánosítások sorozataként, ahogyan az illető nyelv éppen viselkedik.” /MNYO. 1964. 3-4. 167.o./

És nyelvoktatási gyakorlatunkban mégis a nyelvtan általános háttérbeszorulása tapasztalható. HEGEDÜS /MNYO 1963. 1-2. 14.o./ írja erről: „A nyelvoktatás lelke a nyelvtan”, majd mélyrelátón elemzi nyelvoktatásunk helyzetét: „Nálunk is mutatkozik egy olyan tendencia, hogy háttérbe kell szorítani a nyelvtani anyagot. Azt reméljük, hogy bizonyos minimális nyelvtani kísérő magyarázattal ellátott friss, aktuális, élménydús szövegek kérdés-feleltetése, nagyobbbarányu gyakoroltatása révén a tanuló előbb utóbb megtanul helyesen „nyelvtanilag beszélni”...é „Az oktatásra szánt nyelvi szövegekről azt szoktuk mondani, hogy azok a nyelvtani anyagot illusztrálják. A ki nem mondott igazság az, hogy a szövegek egyre inkább eluralognak a nyelvtan felett, már csak ... különböző témákat illusztrálnak. Végül már egyáltalán nincs nyelvtan, csak ömlesztett szövegek, s közben ismételjük a már korábban megtanult nyelvtani anyagot; azt a nyelvtant, amelyet a tanulók valójában sohasem tanultak meg...”

A nyelvtani anyag, formakincs elsajátíttatásával szinte mindenütt adósak vagyunk, biztos rendszerét sehol sem rakjuk meg. SZÉPE /MNYO 1965.2. 45.o./ írja: „Azt hiszem, hogy megéri... tudatosan felépíteni az idegen nyelv grammatikájának állványzatát, még akkor is, ha ezt utóbb be kell bontani. Az anyanyelvi implicit grammatikára először idegennyelvi explicit grammatikát építünk, segítünk építeni; utána pedig arra törekszünk, hogy ez a grammatika minél kevésbé legyen jelen explicit formájában, tehát átváltozzék implicit grammatikává.” ...„A nyelvtani sza-

III. 1.1./ 153.

bály végcélja, hogy végül önmagát tegye feleslegessé", majd: "nyelvérzékünk később újra bizonytalanná válhatik, s akkor újra elő kell venni a szabályt." /A szerző az explicit - implicit ut felvázolásával már az automatizmust érinti, mely e fejezet későbbi pontjában kap helyet./

A másik jelenségre FERENCZY /MNYO 1963.3-4. 44.o./ figyelmeztet: még idő kérdése, hogy a strukturalizmus és a formális nyelvi elemzés a nyelvtanulás milyen szintjéig terjeszthető ki, s a nyelvoktatásnak a hagyományos nyelvtannal való szakításával az új irányzat jegyében az lesz következménye, hogy lehetetlenné teszi a tárgyi koncentrációt például az anyanyelvvel, de a másik idegennyelvvel is /melynek a strukturalizmus értelmében természetesen egészen más nyelvtana lesz/. - Az 1962-es Bas-program ezért a mondatmodelleken alapuló oktatás mellett helyesen tartja meg a hagyományos leíró nyelvtan rendszerező pontjait, terminológiáját, hiszen a mi nemzedékünk még ezután is sokáig a hagyományos grammatikai fogalmakban gondolkodik.

1.1. 2. Hogy a mai nyelvoktatásban szükséges nyelvtan és nyelvtantanítás jellegének megrajzolására kísérletet tehessünk, érintenünk kell néhány gondolattal a már fölmerült strukturális modellek kérdését.

Már a grammatizáló iskola is ismerte a példamondatok erőteljes szemléltető erejét, mely kiemelve hordozza magán a tanult grammatikai jelenséget. A direkt iskola állította aztán az élő beszéd szolgálatába, mintegy analógiás alapként a példamondatokat. A Tanácsköztársaság reformtervezete /Szoboszlai, 1960. 239. o./ már ezek alapján látja a nyelvoktatás célját is: "az analogikus példák sokasága a tanulók figyelmét a nyelvtani jelenségre koncentrálja", arra szolgálhat, hogy "az analógiaérzéseket irányítsa, támogassa, erősítse".

III. 1.1./ 154.

A mai modell-alapu nyelvvoktatási irányzatok elindítója PALMER Systematic Exercises in English Sentence-Building, Stage I. 1927, Colloquial English, Part I. 100 Substitution Tables 1930. két zseniális könyve volt. S ha végignézünk a rákövetkező modellező nyelvkönyveken / BRUTON 1956., MENON 1957., HORNBY 1948., 1957., 1959., FRENCH 1948., 1960-, LADO - FRIES 1966./, magunk előtt látjuk azok elméleti, a válogatást, osztályozást, modellműveletek fejlődését érintő fejlődését egészen napjainkig. Történelmi érdemük, hogy a modern nyelvészetnek is hatalmas lökést adtak, föltárván a nyelv tipizáló, kevés osztályba sorolható, formális elemzéssel megközelíthető jellegét. Ehhez járult a transzformációs analízis, a matematikai nyelvészet, formális nyelvi elemzés, a gépi fordítás elmélete, megjelenése és hatalmas fejlődése / PETŐFI S. 1967./, hogy a strukturalizmus ma már teljes nyelvészeti rendszer, melynek hatásával a nyelvvoktatás területén is számolni kell.

Szakembereink /Vö.: I. 8.2. is/ kétkedésük ellenére is sok jó hatását ismerik el.

HELL /MNYO 1965.1.25-26.o./ mondja el a legfontosabb kifogásokat, melyeket nekünk is meg kell gondolnunk: - vajon a strukturáknak valóban olyan központi szerepük van-e /melynek alapján Fries azt állítja, hogy a grammatikai kapcsolatokat nem a mondat egészének értelméből, sem a mondatot alkotó szavak értelméből kapjuk, hanem csupán a szók formális ismertetőjegyeiből/; - a strukturslista módszer bevezetésekor olyan nyelvekbe, amelyekben az angoltól eltérően /pl. német, orosz/ a szókategóriákon belül sokféle szóalak létezik, kétséges, hogy szabad-e annyira háttérbe szorítani a szókapcsolatokat és az alaktant, ahogy ezt a mondatstrukturák fontossága megkívánná; - nem vezet olyan feltáró eredményre, mely a nyelvtanulás minden fokán egyaránt tud jól

III. 1.1./ 155.

alkalmazható módszert nyújtani; - a strukturák túl egyszerűek ahhoz, hogy kellőképpen hajlékony nyelvgyakorlatokhoz alapul szolgáljanak; - a velük megadott mondatvázak a bennük szereplő szókatégoriák révén nem adnak elegendő magyarázatot az általuk kifejezhető sokféle szintaktikai kapcsolatokra; - a strukturalizmus főleg az angol nyelv alapján dolgozik, ahol sokszor a szórend, a szónak a mondatban való pozíciója az az elem, melynek révén a szó megkapja végleges szókatégoria jellegét. Mindehhez mindössze azt lehetne hozzáfűznünk, hogy a strukturalista irányzatnak a nyelvoktatásba való bevitele /mint nyugaton sokszor hangos és agyonreklámozott divat/ mögött senki nem kereste még meg a reális hátteret: az angolajku emberek ha egyáltalán tanulnak idegennyelvet rendszerint egyet tanulnak meg anyanyelvük mellé, másrészt hogy nem azért látszik-e szemükben csodászernek a nyelvtant, elemző tudatosságot elvető eljárás, mert az ottani átlag egyszerűen nem kapott kielégítő szintű anyanyelvi nyelvtanoktatást, melyre - mint megbízható alapra - épülhetne az idegennyelv rendszere, valamint mert az átlag mindössze a turista-nyelv szintjén akarja tudni az idegennyelvet.

A strukturáknak különösen mint absztrakt sémáknak alkalmazása vet föl sok problémát a nyelvoktatásban. E kérdéssel foglalkozik SUARA / 1966.1-2. 82-83.o./ is. "A deskriptivisták a jelentés nélküli mondatot veszik modellnek... Nálunk is ismeretes az a törekvés, hogy a 'tudományosság' jelszava alatt absztrakt nyelvi strukturákat, elvonatkoztatott magmondatsémákat javasolnak a nyelvoktatás alapjául megtenni. Vagyis legyen egy elméleti alap, amiből különböző műveletekkel lehet tartalmas mondatokat létrehozni. Ez az út kissé hasonlít a régi grammatikai módszerhez." Az elvont mondatsémákkal foglalkozó Komkov, majd Arakin véleményét taglalja, majd ő is ahhoz a következtetésig jut, hogy nem mondatmodelleket, mint absztrakt sémákat, hanem az élő beszédből elvont beszédmintákat /melyek az aktív grammatika egységei/ oktassunk. Ilyen beszédegységek: az

III. 1.1./ 156.

egyszerű mondat, beleértve a megszólítást, toldalékokat, az alárendelt mondat, a kérdés a ráadott rövid válasszal együtt. Ezek valóban beszédegységek, megfelelven az egység kritériumainak, nevezetesen, hogy: - mintaszerűek analóg szerkezetek számára; - értelmes egységeket, lezárt gondolatokat fejeznek ki; - megszerkesztett, strukturális szempontból is kerek egészek; - intonációs szempontból is befejezett egységek. KOVACSICS Jné /MNYO 1965.1. 124.o./ a struktúra - operációs nyelvtan alapján végrehajtott műveleteknek előnyeiről szóló véleménye egészíti ki még ezeket: - megnöveli az ilymódon begyakorolt szólamkincs alkalmazási irányait; - jól szelektált mondatok birtokában állandó óravezetést biztosít; - alkalmas a nyelvtan rendszerének tudatosítására; - mintát szolgáltat hasonló gyakorlatsorok készítésére; - alkalmas a tanulók tudásának egzakt mérésére; - felhasználható különböző nyelvtudású tanulókból álló csoportokban. / E szempontokhoz járulnak majd a következő - III. 2. - fejezetben leírt készülékes irányítás adta lehetőségek. /

A konkrét elvont strukturális modellek alkalmazásának kérdésével még sok értékes cikk foglalkozik. Egyértelmű kicsengésük, hogy az éppen tanított anyagból kiemelt minták kell, hogy a strukturálisan megoldott gyakorlatok anyagát képezzék. FERENCZY /MNYO 1963. 3-4. 53.o./: "Felmerül a kérdés, vajon az órán ilyen képleteket tanítson-e a tanár. Ugy gondoljuk, hogy ha a képleteket a szóbanforgó, éppen gyakorolt modell egyszerű, sematikus ábrázolására használja fel, ha a képlet a begyakorlást és az automatizációt segíti elő, akkor helyes uton jár." S helytelen lenne ennek ellentettje, a képletek mintegy önmagukért való tanítása. "A modell vagy képlet ugyanis éppen a mondatépítési készség elsajátítását gyorsítja fel azáltal, hogy

III. 1.1./ 157.

nagyszámu nyelvi alakzati típust egy vagy csak kevészámu kép-
let /modell/ behelyettesített, bővített, szóműveletileg variált
vagy transzformált változatának tekintünk." SZOBOSZLAY /INYT
1964.3. 66.o./ szintén ezt vallja: "a külső forma, struktura:
signifiant mellett meg kell tanítanunk a nyelvi jel alapvető
jelentését is: signifié."

A strukturális modellekkel kapcsolatban tehát az iskolai
tanítás szintjén az a feladatunk, hogy e modelleknek minél
több konkrét, beszédbeli variánsát alakítsuk ki /mely beszéd-
mintákat a tanítási anyag új nyelvtani jelenségeket hordozó
mondatanyagából emelünk ki, illetve azok mintájára készítünk,
s így azok fokozati programozását maga a tanítási anyag, a tan-
könyv végzi/, s azokon a bő variációs és transzformációs műve-
leteket hajtsunk végre az automatizáció magas fokáig.

A tanár ismerje a strukturák elvont képleteit, s azok ve-
gyített fajtáit, tudatosan teljesedő rendszerét gyakoroltassa
be a lehetséges műveletek során. Így érvényesül /KRAMMER MNYO
1965.2. 19. o./ "... a modelleknek az a nem lekicsinylendő ha-
tása, hogy automatizálásuk közben kezdettől nem atomizálva,
hanem folytonos beszédfázisokban szólaltatja meg a tanulót, ami
beszédtechnikájának kifejlesztése szempontjából jelentős".

1.1. 3. Visszautalva SZÉPE idézett véleményére, miszerint már
az anyanyelv oktatásának során szükség van bizonyos univerzá-
lis kategóriák megtanítására, sőt szükség lenne néhány nagyobb
indoeurópai nyelv közös grammatikai előkészítésére is, a nyelv-
tan helyes értelmezése az lenne, hogy szükséges egy általános
logikai - formai rendszer kiépítése. S e rendszer egyes elemei
kifejezésének tanítása lenne szükséges az egyes nyelvek tükré-
ben: vizsgálva, milyen fokban és miként fejezi ki azokat az
anyanyelv, majd ennek mint kontrasztív alapnak a felhasználá-

III. 1.1./ 158.

sával oktatni és automatizálni az idegennyelvi megfelelőket. A mély begyakorlás fogja majd aztán azt eredményezni, hogy maga az idegennyelv is önálló formarendszerré válik, s elhagyhatjuk mögüle az anyanyelvi támasztékot, sőt vetületet is.

A nyelvtannak ilyen általános, illetve közös keresztmetszeti értelmezése különösen komoly gond nálunk, hol - saját nyelvünk nem lévén világnyelv - rendszerint két vagy több idegennyelvet tanítunk. S ilyen általános rendszer híján az a szomorú tapasztalat, hogy az egyik idegennyelv halmazszerű anyaga, szabálytömege nem talál pontos, kikristályosodott viszonyító rendszerre tanulóink tudatában, s így nemhogy segítene a következő nyelv tanításakor, hanem még megtoldja nehézségeinket egy másnyelvi interferencia leküzdésével. Az érintkezések rendszerint csak esetlegesek, periférikusak, s veszélyesek is így, mert a tanuló néha nagyobb jelentőséget tulajdonít nekik, mint kellene. Világos logikai váz kell tehát, s e váz formáinak, fokozatainak kifejezését vizsgálni és mélyen begyakorolni a különböző nyelvekben. Ennek eredménye nem valami forma-raktár, hanem a funkcionális nyelvtan, melynek igényével lépten-nyomon találkozunk. /Az anyanyelvnek, mint már elsajátított jelrendszernek formai tartományain kívül eső logikai és formai vonatkozások - pl. a nyugati nyelvek kiterjedt igeragozási rendszerei - nem is közelíthetők meg máskülönben csak e rendszer felépítésével. Ez a logikai-formai rendszer közvetítette formakincs és annak idegennyelvi megfelelőinek automatizmusig való begyakorlása teszi csak lehetővé, hogy a tanuló az illető fűrmákat a maguk teljességükben értse, azok kifejező értékét érezze és könnyedén, változatosan alkalmazni tudja. /A bemutatandó strukturális modell-variációkat vezénylő készülék ilyen logikai-formai rendszer kiépítését célozza,

III. 1.1./ 159.

rendszert igyekszik adni úgy, hogy valóban bő és élő nyelvi gyakorlatokkal közelítse azt meg: rendszert, anélkül, hogy grammatizálna. /

Erről a funkcionális nyelvtanról beszél MIHÁLYI /MNYO 1966. 1-2. 91.o./: "A modern nyelvoktatásnak olyan nyelvtanra van szüksége, amely a nyelv objektív tényeit tükrözi és a nyelvet nem nyugalmi állapotában részekre bontva, hanem mozgásában, életszerűségében, a nyelvi kategóriák funkcionálása közben szemlélteti." A funkcionális nyelvtannak olyan módszeren kell tehát alapuljon, mely kikapcsolja a grammatizálást, megismer-teti a grammatikai szabályokat, de a nyelvoktatás lényegét azok automatizációig való begyakorlására helyezi, mely a gyakorlatot azonnal a logikai-formai rendszer egészébe kapcsolja, mely koncentrálni az anyanyelvvvel és a másik idegennyelvvvel is, mely biztosítja a tanulók tudatosságát, a formai sorokban mint oppozíciós láncolatban megnyilvánuló idegennyelvi rendszert láttat és sajátíttat el, fokozván a beszédtevékenységet és a beszédkésztséget. A funkcionális grammatikának anyagot kell tehát adnia és felhalmoznia, azt kontrasztív /anyanyelvvvel/ és oppozíciós /az idegennyelvi formarendszerben/ vonatkozásaiban gyakorolnia, hogy ezek az analógiák mint természetes indukció hassanak a beszédkésztség kialakításának folyamatában /Vö. ehhez: BANÓ INYT 1962.4. 49.o./

Célja, hogy - a formális nyelvi elemzés terminológiájával szólva - a tanult nyelvi anyag /körpusz/területén bemutassunk, rendszerben láttassunk automatizáljunk, lehetőleg minél több megnyilatkozás formáját. Ezen az úton fogja a tanuló a nyelv funkcionálisan lényeges szegmentumait /fonémák, morféma/, szupraszegmentális elemeit /intonáció, hanglejtés, hangképzés változásai/, disztribúciós vonatkozásait szemléletes kontrasztok és oppozíciók során, valóban élő készségek szintjén elsajátítani.

III. 1.1./ 160.

Élő, valóban funkcionáló grammatikát kell adnunk, melytől távol áll mind a nyelvtant tulbecsülő intellektualizmus, mind a nyelvtant lebecsülő mechanikus jelleg, a szűk kitekintésű szóbeli gyakorlási anyag. Formai gazdagságot kell kiépítenünk, KRAMMER szavával a tudatosság és automatizáció "dialektikus erőjátékában", hiszen /HEGEDÜS MNYO 1963.1-2. megfogalmazásában/: "..... a jel és a jelek 'önkényes' összeszerkesztése az a végső, de egyuttal a legfontosabb dolog, amit a tanuló nem képes tudatosítani, csak begyakorolni. Az igazi nyelvi tudatosság már csak akkor kezdődik, mikor 'tudjuk', miért mondjuk egy dologra, jelenségre vonatkozóan ezt és nem azt. A nyelvi tudatosság tehát azt kell jelentse, hogy tudjuk a formát, és a forma használata jelölési szándékunkból indokolt".

1.1. 4. A fölmerült kérdés, az automatizáció és tudatosság a nyelvoktatás állandó és sajátos problémája.

Vizsgálatakor a következő vélemények meggondolása szükséges: PÉTERFIA /MNYO 1963.1-2. 68.o./ írja, hogy a beszédkészség kifejlődése során az idegen nyelv tanulásakor az anyanyelvhez viszonyított fordított utat járjuk. "Az anyanyelv elsajátításakor kezdetben kizárólag ösztönös, intuitív a nyelvtanulás, s csak az iskola teszi annak nyelvi kontrollját tudatossá. Viszont az idegen nyelv tanulásában mindenképpen a tudatos, logikus ismeret- és készségszerzés útján igyulunk el, ami az ösztönös, közvetlen nyelvhasználatot erősen gátolja, amíg a kellő automatizáció, a motorikus készségek elsajátítása után megfelelő gyakorlatra szert nem teszünk." HEGEDÜS /MNYO 1965.1. 37-38. o./ az automatizálást a nyelvi tudatosítás speciális formájának nevezi, melyre majd a tudatosítás más formái/logikai, stilisztikai, történeti/ épülhetnek. A nyelvet nem lehet úgy tudatosítani, mint ahogy más viselkedési formát vagy más

III. 1. 2./ 161.

tantárgyat lehet. Szerinte "a nyelvi automatizálás nem valamiféle módszer vagy eljárás a sok között, hanem egy osztatlan elméleti rendszer része, amely nélkül - az idegennyelvek oktatásának viszonylatában - az elméleti rendszer a gyakorlatban hatástalan, vagy fordítva, olyan, ami az elméleti háttér nélkül szintén hatástalan." SZKLJAJEVA /MNYO 1963.3-4. 150.o./ az automatizmus mögött a marxista filozófia háterrért villantja föl: "A nyelvi modellek utánzással történő reprodukálásától a spontán beszédig úgy juthatunk el, hogy mennyiségileg felhalmozzuk a nyelvi anyagot, amely egy bizonyos szakaszban éles ugrás útján csap át új minőségbe, az önálló alkalmazás készségébe."

Nyelvi gyakorlataink tehát az alapvető tudatosítás után a bő gyakorlással kell, hogy az automatizációhoz vezessenek, közben is arra törekedve, hogy "a tanuló egyidejűleg mindig pontos tudatában kell legyen annak, hogy mit mond az idegen nyelven" /VILÉM FRIED - MNYO 1965.2. 92.o./

1. 2. A funkcionális /a tudatosságra alapuló és azt állandóan szem előtt tartó, a nyelvi automatizációt építő/ nyelvtan két fő eszköze a kontrasztivitás és az oppozíció.

Ezek elemzésekor annak figyelembevételével kell elindulnunk, hogy az idegennyelv tanulása kezdetekor tanulóink már egy jól kiépült, gondolkodási és formai tartományában adekvát jelrendszer, anyanyelvük birtokában vannak. S hogy az idegen-nyelvi jelrendszer gondolat kifejező funkcióit kialakítsuk, meg kell építenünk az anyanyelvi formai tartománynak egyre fokozatosabb mértékben megfelelő és biztosan, könnyedén funkcionáló idegennyelvi formakincset. / A direkt módszer hívei éppen itt tévedtek, mikor korán, még nagyon is kezdetleges mennyiségű szó- és kifejezéskincs alapján mintegy az "idegennyelven

III. 1. 2./ 162.

való gondolkodást" sürgették és hangoztatták. Ez csak fokozatosan jelentkezik mind mennyiségi, mind minőségi vonatkozásban. A direkt módszerrel nagylendületű, mutatós beszédgyakorlatok hozhatók létre az adott olvasmányi és témakeretben, de azok mögött sohasem áll az idegennyelvi gondolkodás, csak egy szűk területen kiépült, magasfoku automatikus rekáció-sor./

Hogy az idegennyelv receptív és produktív értelemben is egyre közvetlenebbül kapcsolódjék a gondolkodáshoz, az csak a nyelv logikai - formai rendszerének elsajátíttatásával, csak az anyanyelv kontrasztjában /annak állandó viszonyító és értelmező háttérként való felhasználásával, s azt a begyakorlottság fokától függően fokozatosan levetve, majd elhagyva/ érhető el.

Az idegennyelv a valóságra vonatkozó új, második jelölő, második jelzőrendszer funkciójában jelentkezik és raktározódik el a tudatban, az anyanyelvire épül, majd azzal párhuzamosan helyezkedik el. Ezen a fejlődési úton nem szabad figyelmen kívül hagynunk a nyelvtanuló állandó alapérzését: a nyelvtanulás során állandóan viszonyítja a két jelrendszert egymással: öntudatlanul is méri, értékeli, mennyit tud már az illető idegen nyelven; sőt, két idegennyelv tanulásakor ez a két nyelv viszonylatában is fönnáll. És sok sikerélmény nyomán, a párhuzamok tartalmi és formakincsbeli egyensúlya felé közeledve - mikor a formai biztonság, variálókészség és nagy szó tudás, kifejezésgazdagság révén beszéd közben eltűnik a felbukkanó ismeretlen elemről való félelem - alakulhat majd ki az idegennyelv párhuzamos elhelyezkedése az anyanyelvvel, annak külön, önálló bázisa a beszédértésben és beszédben egyaránt. /A Kreatív, önálló, feladatmegoldó gondolkodás során az idegennyelvnek az anyanyelvvel való ekvivalenciájáról - talán a kétnyelvűség ritka eseteiből eltekintve - soha nem beszélhetünk./

III. 1.2./ 163.

1.2. 1. Az a fontos igény is, hogy az idegennyelv-tanítás során az idegennyelv autonómiáját kell egyre táguló, nagyobb körben és mélységben biztosítani, csak az anyanyelvvel való állandó kontrasztivitás révén valósíthatjuk meg.

A strukturális gyakorlatok /és azok készüléke s irányítása/ során a mondatfajták, kérdő mondatelemzések és válaszfajták, személy- és időalakítások sorgyakorlatai, a felszólítás, függő beszéd, cselekvő - szenvedő szembeállítás, egyszerű és összetett mondat párosan szembeállító és sorgyakorlatai során állandóan folytatnunk kell az anyanyelvi megfelelővel való szembeállítást. A sorra kerülő új és új változatokra egy-egy kijelölt tanuló - vagy megjegyzésszerűen maga a tanár - megmondja, mintegy értelmezésként annak anyanyelvi megfelelőjét, s az idegennyelvű megoldást ezután alkotják meg a tanulók egyéni feleletként /szóban, írásban/ vagy legtöbbször - s a gyakorlatokba elmélyülve már szinte csak - karban mondva, a szükség szerint alkalmazott szűrésekkel. Ilyen szembeállítós gyakorlatokra kezdetben sokszor, később inkább akkor van szükség, mikor az idegennyelvű kifejezés nagyon eltér az anyanyelvitől /Pl. a német haben, brauchen + T.e.,; az angol to meet + T.e.; a francia se souvenir de qc. - általában: az eltérő vonzatok/, vagy mikor éppen a tanulók fordítástechnikai készségét szeretnénk és kell fejleszteni. Ezeknek az eltérő idegennyelvi formáknak az alkalmazásában kellő begyakorlás híján még később, haladó fokon is jelentkezik az anyanyelv gátló hatása /remanence/, mely így, ilyen állandó szembeállító gyakorlással egyre nagyobb területeken csap át éppen ellentétébe, a begyakorolt művelet eredményeképpen a gátlásból éppen serkentésbe, pozitív hatásba /permanence/, melyre BOUTON is hivatkozik /MNYO 1966.1-2./

/Az anyanyelvi kontrasztivitás legfontosabb területei a nyelvoktatásban egyrészt maguktól adódnak, másrészt már nagyon használható elméletek is szolgálnak azok számbavételére, vö. FÜLEI-SZÁNTÓ gondolatait a points of conflicts vonatkozásairól az MNYO számaiban s ugyanitt a struktúra - operációs - S,O - nyelvtani rendszer-javaslatával kapcsolatban./

III. 1.2./ 164.

Az anyanyelvi összevetés legfontosabb gondolatai SZENTGYÖRGYVÁRI /MNYO 1963.3-4. stb./ cikkeiben találhatók. "Az anyanyelvi szempont érvényesítése a nyelvoktatásban azt jelenti, hogy a tanult nyelv és az anyanyelv nyelvészeti összehasonlításának eredményei felhasználásra kerülnek a tananyag kiválasztásánál és a feldolgozási műveletek kidolgozásánál". Ezért készültek már az ugynevezett kontrasztív strukturális szériák nyugaton az angol és a tanított különféle nyelvek szerint más és más vonatkozásokat helyezve előtérbe /Pl. H.L. Kaufner: The Grammatical Structure of English and German - Contrastive Structure Series, de ilyen nyelvkönyvek állnak rendelkezésre angol - spanyol, angol - francia vonatkozásban is/. FRIES-re hivatkozik, aki Teaching and Learning English c. 1945-ben megjelent könyvében így ír erről: "csak a megtanulandó nyelv és a tanuló anyanyelve megfelelő elemzésén alapuló anyagokkal érheti el egy felnőtt /olyan értelemben, hogy már az értelmes tanulás fokán álló tanuló - kiegészítés tőlem: F.A./ egy idegennyelv kielégítő birtoklása felé vezető fejlődés maximumát." Másutt /a tananyagok előkészítéséről szóló vitaindító elaborátumában, 1958./ így ír: "A tananyagok ilyen megközelítésében az első lépés a tanuló anyanyelvének kielégítő strukturális leíró elemzése volt". S meggondolandó, hogy Magyarországon a nyelvoktatásban éppen ezért mondanak csődöt nemegyszer a kiváló anyagkezelésű, de egy más idegen nyelv kontrasztív szükségleteire készült külföldi nyelvkönyvek/. /Az említett logikai - formai rendszer kiépítésének és alapos begyakorlásának, valamint a készülékes irányításnak éppen itt lesz az az előnye, hogy ilyen anyagoknál is érvényesítheti az anyanyelv szempontjából fontos kontrasztív pontok begyakorlását./

III. 1.2./ 165.

A logikai formai rendszer /és a készülékes művelet-irányítás/ más gyakorlatfajtáknál pedig éppen azt teszi lehetővé, hogy - ahol az alapjában véve mechanikus sorképző, variáló készség kiépítésére törekszünk - a kiinduló alap egyszerű szembeállítás után a sorozat tagjainál elhagyhassuk az anyanyelvet a sorozat gyakorlásával a rendszer belső változatai jelentkeznek a beszédben, mely fontos eleme lesz mind az idegennyelvű beszédértésnek, mind a beszédnek. Erről beszél SZOBOSZLAY /INYT 1958.5-6. 150.o./ is: ".... a szemantizációnál eredményesen alkalmazható a szemléltetés, de a tárgyképzet és az idegen nyelvi szóképzet összekapcsolását ajánlatos az anyanyelvi ekvivalens megadásával is megerősíteni. Még szükségszerűbb azután az idegen nyelvi nyelvtani ismeretek tudatosításánál a tanulók anyanyelvi ismeretire építeni". Ehhez az anyanyelvi kontrasztivitás itt elemzett céljainak és eljárásainak értelmében azt tehetjük hozzá, hogy az idegennyelvi formakincs elemeinek anyanyelvi ekvivalenciáit is nagyon szemléletesen kell fölidézni, majd a sorozatos gyakorlás folyamán elhagyni.

Bővitenünk kell az anyanyelvi kontrasztivitás érvényesítése nyomán a szemantika, jelentésfeltárás eddig hangoztatott fajtáit is: hiszen itt a kontrasztáló gyakorlatokban mindazok mellé állandóan felszínre hozzuk a formai változatok nyomán keletkező jelentésárnyalatoknak a jelentés föltárásában és rögzítésében, az asszociációk gazdagításában, majd aktivizálásában érvényesülő hatását is.

1.2. 2. Az idegennyelvi formarendszer belső változatainak szemléletes szembeállítását, az oppozíciót kell elemznünk. A strukturális modelleken végzett sorgyakorlatok / személyek, idők, módok, ragozásfajták, szórendvariánsok/ során szemléletes szembeállítást végzünk nemcsak a már említett anyanyelvvel,

III. 1.2./ 166.

hanem a sorozat egyes tagjai között is. /A német, francia, angol mult idők formai változatainak rendje - s a kontrasztivitás révén: jelentéskülönbsége - nem is tanítható másképpen, csak egymásra épülő sorozatukban. Magunk is ellenőrizhetjük magunkat, miként állnak tudatunkban ezek a formák még az anyanyelvben is, s ezt igazolhatjuk csak./

De állandó szembeállítás történik a sorozat gyakorlása közben magával a kiinduló alapformával is, hiszen a táblára rendszerint jelen idős vagy főnévi igeneves formában kerülnek a mondatok szerkezetei.

A gyakorlatok / s különösen azok készüléssel vezényelt formája/ során éles a szembeállítás a mondatokon belül végrehajtott kis változatokban is. Ha pl. végiggyakoroltuk a német denken an etw., jn. szerkezetet egy-két sorozatban, akkor a denken an + tulajdonnév, a denken von, über, auf etw., valamint a sich etw. denken stb. eltérések kirivóak lesznek és újabb változatokként vésődnek be, sokszor olyan erővel, mintha velük gyakoroltuk volna végig az előző sorozatokat. Az ilyen kisebb eltérések egyaránt lehetnek alaktani vagy mondattani vonatkozásuak./ Ilyen pl. a francia penser à qc., qn. változataival szemben az összevont j'y pense forma, a souvenir qn. de qc. vagy se souvenir de qc. változataival a je m'en souviens; az angol to work vonatattalan változataival szemben a to work against, at, for, in, out, up stb., hogy csupán az oppozíciós gyakorlatok jellegére tegyek néhány kézenfekvő utalást.

Szembeállítás lehetséges e logikai-formai rendszerben a fő- és mellékmondati, illetve igeneves formák, a cselekvő - szenvedő, cselekvő - visszaható, cselekvő tárgyas - tárgyatlan, cselekvő - műveltető, valamint az egyszerű alakok és a módbeli segédigés változatok között, az egyszerű és körülírt /angol/,

III. 1.2./ 167.

az egyszerű és összetett igei alakok között, azokat élő mondatokban gyakorolva. Nagyon szemléletes szembeállításokat végezhetünk az alapalakokkal a német és angol, francia függő beszéd, a francia érzelmi ítélet stb. subjunctif-ot vonzó esetek tanulásakor, itt kerül elő a francia és angol / kisebb mértékben német/ időegyeztetési rendszer, mellyel így, a sorozatban /vezénnyel/ gyakorolva a modell-variációkat sikeresen birkozunk meg nagyon rövid idő alatt, úgy, hogy a tanulók a formák elsajátítása mellett az egyes fokozatok beszédbeli "előtörténetét" is megismerik.

Összeszokott, jól irányított osztályoknál később már egészen beidegződnek a szembeállítási pontok, irányok a kontrasztivitás és oppozíció vonatkozásában egyaránt. Az angol Perfect időknél már önállóan mondják a szükséges előtéteteket /since, for, a year hence, previously stb./, a sorozatból kiugró értelmezést, a német Vorvergangenheit, Vorzukunft szükséges előidejű környezetét megteremtik egy-egy szokott szólammal /nachdem, kaum, einst stb./.

Az oppozíciós beállítási mondatpárok és ellipszises /kinyeréses/ mondatösszevonások alkalmazása gyakori eljárásunkká vált iskolai gyakorlatunk / főleg a készülékes vezénnyel/ során. /Az igeidők oppozíciós sorgyakorlata különben is nagyon fontos, hiszen a magyarban nagyon kevés igeidő van./ Itt az igefajtákat állítjuk szembe: a német, angol "gyenge" ragozása, a francia -er végű szabályos igékkel állítjuk szembe az erős, illetve rendhagyó, majd idő- és módbeli segédigéket. Ilyen mondatokat vezetünk végig a személyek és idők sorozatain - német példával: - Ich arbeite und habe Geld; - Ich suche meinen Freund und bin sehr aufgeregt; - Ich lerne fleissig und werde Ingenieur; - Ich suche mein Buch und finde es nicht; - Ich finde mein Buch und lese es; - Ich erwarte meine Eltern und kann das Haus nicht verlassen stb. És ugyanígy állithatunk szembe

III. 1.2./ 168.

más-más ragozásu főnevet, melléknevet, /oroszban:/ eltérő esetvonzatu számneveket, fokozott mellékneveket stb. is. És a sorozatokon végigvezetve ezeket a mondatokat, a bennük levő változatok automatizálódnak, a bennük levő lexikai anyag rögzül, a sok előfordulás révén aktív nyelvi anyaggá válik. /Ez a meggondolás vezeti BUDAY az INYT 1963. 5. számában bemutatott szubsztitúciós készülékét is: „Megkeresem minden nyelvtani jelenség állandóan visszatérő változatlan elemeit, ezeket egy szóként kezelem, és maximális begyakorlással készséggé fejlesztem.” HEGEDÜS-MNYO 1965. 1. 38.o.- is erről beszél, bekapcsolva már a forma-változatok elsajátíttatásának igényét is: „... a nyelvtani programozás elve - amely határozott elvszerűségeen nyugvó apróbb, rekurrens /rendszereszerűen ismétlődő/ és láncszerű fokozatokon át kapcsolódó mozzanatokra bontja a nyelvet. A lebontott mozzanatok elsajátítása viszont csak az automatizáció révén valósulhat meg.”/

1.2. 3. A kontrasztivitás és oppozíció kérdéseinél külön föl kell vetni a fokozatosság és rendszeradás kérdését is. A tudatosság - automatizáció, valamint az indukció - dedukció kérdéséhez kapcsolódik e probléma. KOSARAS /INYT 1962. 1. 13.o./ fejti ki, hogy a központi, fontos és nehéz /az anyanyelvtől nagyon eltérő/ szabályoknak a nyelvtanításban rövid, csak érintett indukciós ut után azonnal a nagy bőségű begyakorláshoz kell vezessenek, melynek eredménye lesz aztán mind a biztos értés, mind az automatizált készség.

A tanulók rendszerigényének fölébredése is ugyanilyen tényezőktől függ: elsősorban attól, miként találja maga a nyelvtanár az egyes jelenségeket, felvázolja-e távlatában azok jelentőségét, helyét a rendszerben. Mert a rendszer igénye fölmerül, csak hogy tudatos előkészítés, a tanulók gondolkodásának feléje való irányítása nélkül ez bizonytalan, változó idő múlva és erővel jelentkezik, és értéke mindig kétséges.

Ha viszont a tanulókat akár már az egészen bevezető és nagyrészt orális-motorikus gyakorlatokkal tűzdelt nyolc-tíz óra után arra állítjuk be, milyen gazdag, változatos és mégis szilárd rendszerű valóság a nyelv, figyelni kezdik az anyanyelv

III. 1.2./169.

lehetőségeit, keresni az idegennyelvi megfelelőket, még akkor is, ha nem „forszírozzuk” külön nyelvtanozással tovább a néha föl villantott gondolatot. A tanulók figyelni kezdenek, fölfedezik a szerkezeti különbségeket stb., az egészen más jellegű, célú gyakorlatok során is. A lélektan tanúsága szerint is a teljesen direkt módszer csak a gyermekkorban /7-8 évig/ alkalmazható, később, különösen a 13-14. évtől fölfelé a rendszerigény, a miérttek és az összefüggések keresése, valamint a már meglevő anyanyelvi /sőt, a tudatos anyanyelvi nyelvtani/ bázishoz való viszonyítás igénye lép a közvetlen, direkt érintkezés elé /Beljajev hivatkozik ebben THOMAS cikkére/ Magyar Pszichológiai Szemle 1962.4./

Célunk kell tehát legyen, hogy minden tanulónk hamar meglássa a logikai-formai rendszer lényegét, jellegét, az egyes műveletek célját és határ-lehetőségeit /pl. a személyes névmások számát, különféle mondatrészként való használatukkor azok alakrendszerét, az igeidők számát, a cselekvő - szenvedő átalakítás lehetőségeit stb./ Itt sem tanácsos a jelenségek „kiskanalas” adagolása: a tanulónak tudnia kell, egy-egy jelenségből, lehetséges formai sorozatból mit sajátított már el, mi van még hátra, hogy úgy tervezze munkáját, úgy készletezze energiáit. /Nincs kiáltóbb jele a tervszerűtlenségnek, távlatatlanságnak, mint mikor a tanulók sokhelyütt csodálkoznak, fölsziszszegnek, hogy megint újabb jelenséget kell tanulniok./ Másrészt az is a rendszer felé vivő gyors, hatékony eljárásra késztet, hogy tanítványaink nagy része hamar olyan nyelvi forrásokkal /olvasmányok, rádió, tévé/ kerül kapcsolatba, melyek mincsenek tekintettel a kisebb nyelvtudású emberekre. /Kérdéseik szinte mind olyanok aztán, melyeket a formarendszer ismeretében maguk is megoldottak volna: mit jelent a kifejezés, hogy „wenn es sowas gegeben hätte,” vagy „das und das muss getan werden” stb./

A rendszeradás tehát gyorsított folyamat kell, hogy legyen, és aztán a létrehozott rendszerben végzett gyakorlatok adják meg voltaképpen a kellő szintű ismereti elmélyítést, a régi szakadék helyett itt azonnal párhuzamosan futó művelettel: az automatizációval együtt.

III. 1.2./ 170.

A fokozatosság kérdése is így oldódik meg: a formarendszerbeli helyét, értékét, jelentését elsajátítván nem azok formai bonyolultsága, hanem nagyrészt a rendszer egészének begyakorlottsági foka fogja a fokozatosságot jelenteni. E nyelvtanítási eljárásnak kell megszüntetnie azt a helyzetet, hogy a tanulók az egyszerű igeidőket, alakokat sokkal nagyobb mértékben elsajátítják, mint a később tanultakat. Ez teljesen ellentétes magával a nyelvvel is, hiszen beszédünkben együtt élnek és együtt kell mindig szerepeljenek az egyszerű és bonyolult formáknak. /A szintaktikai bonyolultság megoldására a III. 3. fejezetben bemutatandó eljárás szolgál./

A rendszeresség és fokozatosság azonban más fontos kérdést is felvet.

A strukturalista nyelvoktatásban sokszor tapasztalható /Palmer, Hornby, French, Lado-Fries stb. szubsztitúciós táblái, különben nagyon szellemes és valóban szoktató hatású chart-alapu gyakorlatai/, hogy a rendszeres jelentéskapcsolatoktól, a jelentésrendszertől való elvonatkoztatás útján - illetve annak árán is - hoznak létre és együtt tanítanak meg, csupán a formai azonosság, hasonlóság alapján kifejezés- és mondattípusokat. A németből vett példán: a főnévi igenévre végződő mondatok együtt-tanítása /werden, würden, können, könnten, könnten, müssen, mussten, müssten, mögen, mochten, möchten, sollen, sollten, wollen, wollten, dürfen, durften, dürfen és egyéb variánsaik szereplésekor/, hoha azok hol jelen, hol múlt, hol feltételes jelen értelműek. - Együtt tanítják a befejezett melléknévi igenévre végződőket /hat, hätte, hatte, wird, wurde, ist, war, wäre stb. szereplésekor/, a jelentéstől függetlenül. Az ilyen tanítási módnál aztán elkerülhetetlen az anyanyelvi értelmezés, magyaráztatás hosszú, rendszertelen és mégis sok félreértést, rossz beidegzést előidéző folyamata.

A mai számunkra módszertanilag itt merül föl annak kérdése, hogy miként, mihez kössük az újabb, de szerkezetileg azonos jellegű nyelvtani formákat. Lemondjunk-e bizonyos hasonlósági kapcsolatokért a rendszerépítésről, megbontsuk-e értük magát a rendszert? Azt hiszem, nem szükséges. A funkcionális

III. 1.2./ 171.

nyelvtan alapját adó logikai-formai vázat kell ismertetni a tanulókkal, magával anyanyelvükkel tudják azt hiánytalanul kitölteni, illetve ismerjék az anyanyelvükből hiányzó forma jelentését, aztán az idegennyelvi anyaggal való fokozatos feltöltés, majd a rendszerben való együttes gyakorlás következik. S ennek megszilárdulása után már lehetségesek a formai alapu kötések is. Például a német elváló igeekötők végső szórendi helyzetét ismételjük akkor, mikor ajövő időt, majd a módbeli segédigés, majd mikor az egyszerűbb igevev szerkezeteket tanítjuk. Ekkor viszont mindjárt bekapcsoljuk az ilyen igevev formák jövő idejének tanítását is. Az angol Gerund legjobb előkészítője az alany- és tárgyesettel álló főnévi igevev szerkezetek ismétlése, azokkal kapcsolatban az ige-név fajtái, a főnévi igenév nyolc fajtájának ismétlése a hozzájuk tartozó logikai változatok /állítás, tagadás, erős tagadás, erős állítás: I want you to come - I don't want you to come - I want you not to come - I don't want you not to come/ gyors áttekintése ilyen variációs gyakorlatokban, s ezekre épülve kerül bemutatásra a Gerund, annak 8 változata, egyenként e fenti négy logikai variáns-lehetőséggel, majd erre következhetnek az elmélyítő - automatizációs gyakorlatok /ugyanazt az utat járjuk meg a német, francia, orosz igevev szerkezetekkel is./.

Gyakorlataink /és a készülékes vezénylés is/ lehetővé teszik azt is, hogy kellő begyakorlottság után a különböző igeidő-formákat stb. akár a formai hasonlóságok alapján összekötve gyakoroltassuk /vezényeljük/. De az ilyen megoldások időnként való felmerülése nem zavarhatja meg magát a rendszert: a formai párhuzamok bemutatása és gyakorlati meg-láttatása, gyakorlása után azok vissza kell kerüljenek a logikai-formai rendszerben elfoglalt helyükre, és formai kapcsolatuk felvillantása mellett főleg és elsősorban egymáshoz való tartalmi viszonyuknak e tartalmi sorozatoknak megfelelő formai megoldások sorozatainak kell tisztázódnia és rögződ-nie: ez a kapcsolat a beszéd gyakorlatában sokkal fontosabb a puszta formai kapcsolatoknál. A későbbi, végleges gyakor-

III. 1.2./ 172.

latsorok aztán már kizárólag a tartalmi kötésekre támaszkodnak, különösen az ismétlések, rendszerező mozzanatok, fölidézések során.

Máskülönben a formai kapcsolatok pusztá megtanításával nagyon ötletszerűvé válhat, milyen egymásutánban, milyen kötésekkel gyakoroltassuk sorban az egyes igeidőket, módokat, ragozásfajtákat stb., és akkor ezen ötletszerű párosítások révén - mint a strukturalista nyelvkönyvek végig-tanítása után a tapasztalat szerint legtöbbször - bizonyos formai „bokrok” alakulnak ki, tarka, rendszertelen, esetleges, kibogozhatatlan tudati kapcsolatok. Ilyen módszerrel lehet beszélni tanítani a hétköznapi témák, tartalmak szintjén, de aztán a jelenségeket összetettebb szinten beágyazni, a rendszerben elfoglalt helyükre hivatkozva magyarázni és továbbfejleszteni őket bajos. Jogosan igényli mind a tanár, mind a tanítvány a jól kiépített formai rendszer alapján való tanítást, mely megfelel az értelmi mechanizmusok minden funkciójának, az elvonatkoztatásnak, általánosításnak és rendszerezésnek /melyek szintén a BOUTON-cikk fontos pontjai/. Ha ezeket a funkciókat nem mozgatja és nem tölti meg élő nyelvi anyaggal az oktatás maga, azok akkor is működnek, csak az általuk létrehozott kapcsolatok helyessége roppant kétséges, teljességük és teherbíró képességük pedig nem alkalmas a nyelv további, magasabb szintű tanulásakor. A tanulóban nem alakul ki az általános logikai-formai rendszer, mely a további idegennyelvek megtanulásának is alapja lehet /melyben a másik idegennyelv formai eltérései, az egyes formák megléte - hiánya is viszonyító formai kapcsolatként jelentkeznek/, mint például a helyenként még ma is joggal hiányolt latin grammatica általános rendszere volt. E rendszer nélkül a már megtanult idegen nyelvvel nemhogy bizonyos alapot, de egy újabb gálás-tömeget építünk ki a következő idegennyelv szempontjából. /Egy kísérleti nyelvtanuló csoportban a mintegy három éve alkalmazott és még hosszú kísérlet-sorozat előtt álló, általam „fedő módszernek” nevezett eljárással angolt tanítottam németül olyan hallgatóknak, akik a

III. 1.3./ 173.

németet már jól beszélték. A sok tanulság közül az idevonatkozó: akik nem tudatos logikai-formai rendszerben, hanem valami gyakorlati és egyéni rend, csoportosítások szerint tanultak és raktározták el nyelvtani ismereteiket, készségeik nem egy általános rendszert tükröztek, az új nyelv tanulásában hamar kimerültek. Szinte gátként jelentkezett a rokon nyelv, a remanence és permanence esetei, szövedéke kibogozhatatlan volt náluk.

A logikai-formai rendszer előtérbe helyezése azért is fontos, mert a nyelvtanulás és nyelvtanítás magasabb szintjén ugyanis eltűnnek a kezdetben alkalmazott gyakorlati, formai alapú kötések, helyükbe a rendszerben való gyakorlás, a tudatos, tartalmi kötések igénye és feladata lép. A tanuló ebben a tartalmi-formai változatrendszerben fog gondolkodni /természetesen nem elméleti ismeretek, hanem gyakorlati készségek alapján/, az alkalmazáskor az illető forma fokozati minőségét érzi, kötve a rendszerben előtte és utána álló, szintén jól kiépített fokozatokhoz. Olyan rendszer van a birtokában, melyet nem kellett a következő idegennyelv tanulása előtt vagy során átalakítani vagy ledönteni, valamint amely elki-sérte a nyelvtanulás végső szintjéig. Rendszer, mely a kontrasztív gyakorlatokkal az anyanyelvben is pontos és rendszeres megfelelőkre támaszkodik, kontrasztálható bármilyen más idegennyelvvel, és mélyen bevésődött, megerősödött a tudatában.

1. 3. Ezek után tisztáznunk kell, hogy a strukturális modellező gyakorlatok /a készülékes irányítással is/ a modern nyelvészet melyik reprezentációs szintjéhez kapcsolódnak.

A válasz egyértelmű: a gyakorlatok mindegyike a mondat reprezentációs szintjén áll, a mondat-tipológia és a mondat lehetséges belső és külső variációinak, transzformációinak végrehajtásával óhajtja megoldani az egyéb szintek feladatait is: a kiejtés, intonáció, szünettartás, szótanítás, szintagmák egységekké építése, a mondatkörnyezet megteremtése problémáit.

III. 1.3./ 174.

A nyelvtani gyakorlatoknak csakis ilyen felfogása, csakis a „mondat-nyelvtan” veheti fel reménnyel a küzdelmet a grammatika élettelen, atomizált, taxatív és paradigmás jellege ellen. VIETOR /1886./ figyelmeztetése: „egyes külön szavak és szóformák alkalmazása a nyelvoktatásban durva vétséget jelent a pszichológia és a pedagógia ellen” - még ma is időszerű. KRAMMER - SZOBOSZLAY /1963. 186. o./ válaszolja a mai helyzetet: „Egyes szavak leírása és megtanulása, izolált ragoztatása, a paradigmák ragozásainak gyakoroltatása és ezzel szemben az igei szerkezetek, igei kapcsolatok háttérbe szorítása olyan jelenség, amely régebben majdnem kizárólagosan, de még manapság is túlzottan jellemzi nyelvtanításunkat.”

GÜNTHER és a mai drezdai iskola a szintagmákat /semantisch kombinierte Ganzheiten/ teszi meg nyelvtanításának középpontjává. Véleménye szerint olyanok ezek, mint előregyártott elemek az építkezésben a régi, apró téglákból építkező eljárással szemben. /Hasonlatával szemben a mondat-nyelvtan álláspontját ellenhasznalattal lehetne példázni: a mondat mint a gondolat kifejezési formája nem „épület” /vö.: a Satzbau szóval!/, hanem sokoldalú teljesítményű motor vagy automata: benne minden rész a maga megszabott funkcióját teljesíti, a maga lehetséges mozgását végzi./

Lux /1932. 106.o./ már az igények mondatban való ragoztatását ajánlja /a mondatparadigma fogalma már nyelvoktatás reformkorszakában fölmerült, vö. KRON - 1900. 20-21.o.: egyes szavakban nem gondolkoznak, anyanyelvét sem szavanként, hanem mondatonként tanulja meg a gyermek is. A szókincs tálalása tehát történjen „egész mondatokban, az ige különös kiemelésével.”/ Lux továbbá mondatsorok együttes gyakorlatait tartja helyesnek, melyekben a főnév alakrendszere, vagy melléknév ragozásfajtái, fokozási rendszere bennfoglaltatik. /Egy gyakorlatainkból vett példa: Der Vater ist nicht zu Hause, ich suche den Vater, ich telefoniere ins Büro des Vaters, ich kann mit dem Vater sprechen. S e mondat-csoportnak következik azután variációja a mondatfajtákon, igeidőkön stb./

III. 1.3./ 175.

SZOBOSZLAY /INYT 1964. 3. 66.o./ is végső soron már a mondatmodellek felé tolja el a strukturális gyakorlatokat: „A beszédben a jelképzés a szavak szintjén ritka, a szintagmák szintjén gyakori, a mondatok és közlések szintjén tulsúlyban van.”

... „a nyelvi jeleket és a jelképzést egybekapcsoltan, megfelelő strukturákban, a közlés folyamatában, határozott kontextusbeli-szituációs környezetben kell elsajátítani.”...

¶Ez az egybekapcsolt tanítás a mondatmodellek segítségével valósulhat meg. Ennek érdekében a mondatmodellek komplex szintjébe fokozatosan be kell építeni az alacsonyabb szintű nyelvi jeleket és a jelképzés alapjául szolgáló strukturákat.”

Valóban: csak a mondat szintje az, mely, a gondolat kifejező eszköze lévén, a nyelvek teljes logikai rendszerének és műveleteinek teljes megfelelését mutatja; a mondat egyben a nyelvek egyetlen eleme, ahol teljes tartalmi ekvivalenciáról beszélhetünk /szavakat, szókapcsolatokat soha, csupán gondolatokat tudunk teljes hűséggel fordítani/. Így a biztos mondatépítési készség a legfontosabb a nyelvtudás minden készsége között, fontosabb, mint a szavak ismerete, vallja HORNBY /1957./ És valóban, a mondat átadási szintnek a való megválasztása az egyetlen mód, mely megszünteti az alaktan és mondattan mesterként kettősségét, a nyelvtan atomizált halmazjellegét, a nyelvtani vonatkozásokat valódi összefüggéseikben, dialektikus és dinamikus együttlétükben mutatja be és alakítja aktiv, alkalmazható ismeretté, kifejezési készséggé.

A funkcionális nyelvtan elemzésénél tárgyalt logikai-formai rendszer központjában a mondat áll. Kiépítése révén bő gyakorlási lehetőség jut a kezünkbe: e mindvégig a tudat ellenőrzése alatt végrehajtott automatizáló gyakorlatok során jut a tanuló ahhoz az életerős nyelvérzékhez, melynek révén majd az új és új nyelvi ismeretek halmaza is ezen rendszerben fog helyet találni, kikristályosodni, ezáltal is a már begyakorolt strukturák erejét, tartószilárdságát növelve. E gyakorlatok során fognak az új és új modellmondatokba ágyazott szavak, szintagmák /valamint kifejezések, idiómák is/ a sokszori ismétlés révén az öntudatlan emlékezés síkján bevésődni. Gyakorlatilag az történik ilymódon nyelvtanításunkban, hogy új szavakat ismert nyelvtani anyagon, új nyelvtani anyagot ismert szavakon

III. 1.3./176.

gyakorolunk be. Az egyfajtan nehézség pedagógiai követelménye érvényesül itt, melyre SZKLJAJEVA /MNYO 1963. 3-4./ hivatkozik. Radnai /MNYO 1963. 3-4./ megfogalmazásában: stabil emlékképhez kapcsolva egy szó hamarabb válik felidézésre alkalmassá. FÜLEI-SZÁNTÓ /MNYO 1966. 1-2.55.o./: „Ha tehát jóelőre beprogramoztuk a különféle grammatikai szerkezeteket, és ugyanazokban jelentkezik a tanulás későbbi időpontjában az új szókincs, akkor már az új szókincs elsajátítása feltétlenül megerősítésen át történik, már bizonyos fokig ismétlés, mert a szerkezet, a séma, amelyben jelentkezik, ismert.”

Azzal, hogy a szavakat, szókapcsolatokat stb. a mondat komplex szintjébe kapcsolva tanítjuk meg, automatizálva sajátíttatjuk el, egyben kikapcsoljuk az atomizált nyelvtan azon veszélyét, hogy a tanuló a nyelvet heterogén elemek bizonyos formai elvek, majd nyelvtani szabályok csoportosítható és összeállítható halmazának lássa, minden elemet külön a maga ragozási soraival, osztályaival, kivételeivel. Másrészt megóv attól, hogy a gyakorlatok percre is mechanikussá váljanak /ami akkor szokott föllépni, mikor a mondatból kiszakított - és talán soha mondatba nem kerülő - szavak, szókapcsolatok formasorának gondolati tartalmat nélkülöző felsorolása történik s a megjegyzés azok sorára, sorrendjére irányul, vagy ha a tudat el is veszti fölöttük az uralmát, ha a gyakorlatnak nem tűnik ki a beszédkésztséget fejlesztő jellege/. A tanuló a mondat egészét látja, értelmét, tartalmi és formai változásait észleli és kíséri a gyakorlatok során, a mondatrészeket megjelenítő szavakat valódi, jelentésthordozó funkciókban gyakorolja be, értékeli, tudat alatt is elemzi őket /ez CHOMSKY és SAUMJÁN transzformációs grammatikájának és analizisének is egyik fontos alapgondolata: a funkció és az előtörténet/.

A tanuló idegennyelvű beszédét vizsgálva tapasztalható, hogy kreatív beszéde kezdetben csak szavakban tud megjelenni, majd szintagmatikus beszédegységeket mond mondatai összeállítása közben, anélkül, hogy a szintagmák elemeit tudatosan válogatná össze, s csak később jelenik meg a mondat mint egyszerűre megragadott és bontatlanul, elemzés, összerakás nélkül alkalmazott nyelvi forma.

III. 1.4./ 177.

Ennek elérése gyorsul fel a mondatcentrikus nyelvtani anyagkezeléssel, ahol a tanulót azonnal a mondatokra mint a beszéd alapvető egységeire állítjuk be.

A mondathossz és a mondat szerkezeti minősége is attól függ, milyen hosszúságú és jellegű mondatokra állítottuk be eleve tanítványainkat. Kisérleteinkben, ahol kis, rövid témondatokat alakítottunk ki kezdetben, később külön gondot jelentett magának a mondatnak bővítése is. Ezért ma már modellmondataink fő formája - hacsak nem egyéb, pl. ellipszises feladatok stb. állnak előtérben - a teljesen bővített mondat. Ennek egyes mondatrészeinek cseréje, teljes idegennyelvű mondatelemzése megy a legkönnyebben és legtermészetesebben, a mondatcsükitések és mondatrész-halmozások ezen hajthatók végre a legszemléletesebben és legteljesebben, valamint a teljesen bővített mondat ilyen központi kiválasztását indokolja az a tény is, hogy vele a szórend, intonáció, beszédsebesség, mondatfajta kialakítása a legárnyaltabb /vö.: a gondolatközlés általános sebességnormáiról írottakkal az 1.1. fejezetben!/ Mondatelemző gyakorlataink során a kiegészítendő mondatokra adott egyszavas, egyszintagmás, rövid mondatos, kiemelő szerkezetes mondatos, kiemelőhangsúlyos normálmondatos válaszok során bőséggel gyakoroljuk a rövid, nagyobb szünettel előkészített és lezárt, élesebb intonációju mondatokat is. A bővített mondathoz még az áttekinthetetlen bővítés veszélye nélkül kapcsolhatunk mellé- és alárendelt mondatokat.

Ilyen értelemben a teljesen bővített mondat tartható a legalkalmasabb formának mind a mondat belvilágának variációs lehetőségei, mind a mondatkörnyezet megteremtése szempontjából.

1.4. A vázolt funkcionális nyelvtannak az anyanyelvre és az idegennyelvi készségekre gyakorolt hatását kell elemznünk.

1.4. 1. Az anyanyelvre gyakorolt hatását Goethe szavai jellemzik legjobban: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen.” Az idegennyelv tanulása során az anyanyelv-

III. 1.4./ 178.

nek is sok, addig tudat alatti vonatkozása, sajátos rendszerre kerül elő, az anyanyelvvel való tudatos összevetés magában az anyanyelvben is árnyaltabbá teszi bizonyos formák, szerkezetek, fordulatok alkalmazását, értékelni és elemezni tudását. Végso soron e szerkezetek is a művelt ember köznyelvi szintjére kerülnek, a tanuló anyanyelvi stílusa is gazdagodik, tudatosabbá, árnyaltabbá, színesebbé lesz. Ezen túl: az idegennyelvi formák lehető legpontosabb anyanyelvi megfelelőjének keresése, a helyes, majd művészi fordítás igénye az anyanyelvi pallérozottságot, hajlékonyságot is formálja, fejleszti. /Kézenfekvő példaként: a magyar határozói igenevek -va, -ve formájának mód- és állapothatározói, -ván, -vén formának idő- és okhatározói értelmét az alkalmazás szintjén szinte kizárólag csak az idegennyelv-tanítás tisztázza./

Az idegennyelvnek az anyanyelvvel való részenkénti és általános összehasonlítása magában kell hordja a fontos gondolatot, hogy anyanyelvünk mindent ki tud fejezni, amit az idegennyelv kifejez /pl. a magyar igeidők és körülírások az összes lehetséges időviszonyokat/; ami talán egyszerűbb, az nem tökéletlenebb. Anyanyelvünk teljes értékű és formakincsű modern kulturnyelv.

Nagyon fontos a tanulók érzelmi beállítása az anyanyelv iránt: annak szeretete, ápolása mindennél fontosabb, hiszen életük, minden érzelmük ahhoz fog kapcsolódni, abban kifejeződni. S a nyelvtanár, aki nem kötődik küzdelmesen, hazafiként anyanyelvéhez, melyben népének szelleme lobog, a hazai történelem könnyeztető és bizakodtató, drága emléke él, melyen apáink szóltak és gyermekeink gyermekei is szólani fognak, az nem tudja az idegennyelvhez sem, annak semmiféle szelleméhez sem elvezetni, fölmelegíteni tanítványait, arra a világ egyetlen népének és egyetlen iskolájának sincsen szüksége!

1.4. 2. A tanult idegennyelvre való hatását FÜLEI-SZÁNTÓ /MNYO 1965. 1.45.o./ szavaival összegezhetjük: „... a mondatcentrikus grammatikai tervezés valamely praktikusán szelektált szókincsset oly mértékben tesz hajlékonnyá, adaptálhatóvá, hogy a begyakorolt sémák és elemeik helyettesítése segítségével szinte minden helyzetben beszédkésztséget eredményezhetnek a tanulónál.”

III. 1.4.2./ 179.

1.4.2. 1. A beszédkésztség gyors és hatékony fejlesztését szolgálja a módszer, hogy benne élőbeszédi minták automatizációja folyik; - gyors és könnyed nyelvi reakciók alakulnak ki; - a mondatstruktúra állandó erősödése mellett jut el a tanuló a beszédmintától a sok gyakorlás révén az elvont modell tudatalatti bevézésén át az újabb, magasabb szintű, komplexebb beszédminták fölfogási és alkalmazási készségéig; - s közben a beszédmintákba épített szavakat, szókapcsolatokat is aktív anyagként sajátítja el. / A komplexebb szinten ezeknek a szavaknak, szókapcsolatoknak bővítési lehetősége, teherbíróképessége is nő: pl.: az Ich spreche mit einem Schüler -féle mondatok alapstruktúrája annyira megerősödik, hogy kibírja és beszédkésztségi szinten hordozni tudja az eféle bővítéseket is: Ich spreche mit dem wegen seines schlechten Benehmens aus der Schule entfernten Schüler. stb./

1.4.2. 2. A tanuló elemzőkésztsége és rendszerlátása a formák sorozataiban biztonságossá válik, melyre a beszéd fejlettebb szintjei is támaszkodhatnak. S mindez nem elméleti sikon és egyoldalúsággal jelentkezik, mint a tételes nyelvtan alkalmazásakor, hanem aktív, tartósságában és mélységében is sokkal erőteljesebben. /Ilyen jellegű elemzőkésztség nélkül a tanuló kellő lendülettel és biztonsággal soha nem tudná alkalmazni a német mondat belső szórendi variánsait, pl.: Ich stelle dem Lehrer meinen Freund vor - ich stelle ihm meinen Freund vor - ich stelle ihn dem Lehrer vor - ich stelle ihn ihm vor, s különösen nem a bonyolultabb igeidők, igemódok, mondatfajták, módbeli segédigék, igenevek, szenvedő igeragozás változataiban. A francia ragozott és rövidített névmási alakok - me, te, nous, vous, se - le, la, les - lui, leur - y - en - és sorrendjeinek alkalmazása, kihatása az összetett múlt idők igeneves részeinek helyesírására, és ezek módbeli segédigékkel, a műveltetésben, tagadásban, tagadva-kérdő formákban, igeneves szerkezetekben való használata a tanítás kilátástalan feladatának bizonyul az aktív, funkcionális grammatika anyagkezelése és műveleteinek bő alkalmazása nélkül./

III. 1.4.2./ 180.

1.4.2. 3. A tanuló analógia-érzéke megnő mind a beszéd- és szövegértésben /mikor a hallott, olvasott formákat a már elsajátítottakhoz köti/, mind a beszédben /mikor az elsajátított formák alapján könnyedén alakít ki új és bő formakincsű mondatokat/.

1.4.2. 4. A beszédértés és olvasás területén csak ilyen módon nő meg a tanuló megjegyzési készsége. Eddigi kísérleteink bőséges tanulsággal szolgálnak arra nézve, hogy azok a tanulók, akik nagyobb intenzitású és bővebb területű variációs és transzformációs gyakorlatokat végeztek, az ismeretlen szöveget is hamarabb fogták föl és tartósabban jegyezték meg: a strukturák alapformái szilárdak voltak tudatukban, azok fölfedezése, a nyelvi formák értékelése, értelmezése nem kötötte le gondolkodásukat.

1.4.2.5. A helyesírási biztonság gyorsan kialakul a logikai-formai rendszerben végzett sorgyakorlatok nyomán. A rengetegszer hallott formai sorok esetenkénti leírása nagy hatása a helyesíráásra. Az angol mondatok belső központoszási problémái, a francia igeragozási sorok helyesírási tudnivalói csak így mélyíthetők el./ A francia avoir + befejezett melléknévi igenév ragozott és igeneves formájú alakjainál a helyesírás nemet jelölő funkciója előlálló tárgy/:- le, la, les szereplésekor; tárgyra vonatkozó kérdéskor, kiemeléskor; - tárgyszerű vonatkozó névmásokkal bevezetett mellékmondatok/ esetében - a hagyományos grammatikai megvilágításnál csak töprengést, lassu elemzést eredményez, lendületes, aktív, ösztönös alkalmazást csak rendkívül ritkán./

1.4. 3. Hatása a tanítási menetre: feleslegessé teszi az egyes területekre kiterjedő ismétlést, rendszerezést, hiszen a gyakorlat-típusoknál szinte mindig mindent együtt gyakorolunk, az egyes vonatkozások kiemelése mindössze azok bővebb, illetve hangsúlyozottabb gyakorlásában nyilvánul meg.

III. 1.4./ 181.

1.4.4. Metodikai vonatkozásban: a kontrasztivitás és az oppozíció jegyében létrehozott szembeállító és sorgyakorlatok konkrét, funkcionális eltérésekben nyújtják a valóban élő, nyelvi szemléltetést. /Ehhez járul a vezénylő készülék esetében a szemléletes ábra, a rendszer lokális felvázolása révén elért szemléletesség./

1.4. 5. A műveletek /különösen azok vezényelt formái/ állandó órávezetést biztosítanak, ahol a figyelem konkrét, a közösen végzett munkában nagy a fegyelem. A jól dolgozott műveletformák, az irányítás módjaiba beleszokott osztályokban azonnal és különösebb előkészítés nélkül létrehozhatók a gyakorlatok, azok során főleg a tanulók beszélnek, a tanár beszéddel való leterheltsége, olyannyira igénybevevő „gégemunkája” a minimumra csökken.

III. 2./ 182.

III. 2. NYELVTANÍTÁSI MUNKA A STRUKTURÁLIS MODELL-VARIÁCIÓKAT ÉS TRANSZFORMÁCIÓKAT VEZÉNYLŐ KÉSZÜLÉKKEL

A ciklusos nyelvoktatás egyik jellegzetes, az egészen kezdő foktól végig alkalmazott eszköze ez a strukturális modellező készülék.

A jelen tanulmányban bemutatott készülék mai formája öt éves kísérletezés során alakult ki. Iskolánkban, a Győri Révai Miklós Gimnáziumban jelenleg három ilyen készülék van alkalmazásban: egy tíz, egy negyven és egy ötvenöt mezős készülék /melyek voltaképpen egymásra épülnek, a tíz és negyven mezős készülék a teljes ötvenöt mezősnek részei/.

A strukturális modellező készüléknek egyik régebbi változatából, melyen igeidőket egy átvilágítható forgó henger tartalmazza, s más műveleti területek is hiányoznak róla, három darab készült a TIT győri, Dr. Kovács Pál Nyelviskola és egy darab a TIT budapesti nyelviskolái részére, valamint megyénkben körülbelül hat helyen helyeztek üzembe ilyen készülékeket a tőlünk kapott minta alapján. /Az ezzel a készülékkel végzett gyakorlatokról beszámoltam az MNYO 1967.1-2. számában, a cikk folytatása az 1968.1. számban./ Szabadalmi bejelentést a jelen készülék alapján tettünk.

Szeretném most bemutatni a készüléket, célját, a vele végezhető műveleteket, alkalmazásának módját. Eddig kisgyermekcsoportoknál, általános iskolában, a gimnázium minden osztályában, kezdő, haladó, társalgó, államvizsgára és egyetemre előkészítő társadalmi nyelvtanfolyamokon, intenzív műszaki nyelvi kurzusok során próbáltuk ki.

A készüléket az elektromos fénymezős változaton kívül, mely itt bemutatásra kerül, egyszerű falra akasztható kartontábla formájában is elkészítettük /ahol a tanár mutatja vezény-

III. 2./ 183.

lésként a soronkövetkező változatok mezőit/, valamint a tanulók otthoni használatra több fénymásolatos, fényképes kicsinyítést készítettek.

Az elektromos készülék 180 cm magasságu, 130 cm szélességű, ötvenöt darab belülről átvilágítható fénymezőt tartalmaz, a fénymezők ablakainak kettős üvege közé helyeztük az egyes mezőknek megfelelő ábrákat, jeleket. A teljes készülék magasan a falon függ, a tanári asztaltól működtethető kapcsolósorok, nyomógombok és dugaszolók segítségével /részletesen erről a készülék leírásakor beszélünk/.

A készülék technikai tervezése és kivitelezése Nemák Béla, iskolánk mérnök-tanárának munkája.

III. 2.1./ 184.

III. 2. 1. A STRUKTURÁLIS VEZÉNYLŐ KÉSZÜLÉK CÉLJA, A VEZÉNYELT MŰVELETEK JELLEGE, HATÁSA

2.1. 1. A készülék tartalmi célja az előző fejezetben vázolt funkcionális grammatika alapjául szolgáló logikai - formai rendszer kiépítése, az ebben végzett kontrasztív és oppozíciós szembeállításos és sorgyakorlatok; a gyors tudatosítás után bő automatizáció létrehozása /Vö.: JUHÁSZ INYT. 1966.3./; a beszédminták, modellek sokoldalú beágyazása; a mondatban elhelyezkedő kisebb egységek, szavak, szókapcsolatok elsajátíttatása, szilárdítása; - mindehhez hozzákapcsolva a szemléletességet és a mindenkire kiterjedő, praktikus, gyors irányítást. A készülékes irányítás célja a rendszerben, összefüggésekben való tanítás, az elsajátított formák állandó ismétlése, szerepeltetése, valamint a tárgyi koncentráció megvalósítása az anyanyelvvel és a másik idegennyelvvel is, ahol a vezénylés közben a figyelem mindig konkrétan a tartalmi változatra és annak formai megoldására irányul.

A készüléknek meg kell felelnie a strukturalista nyelvoktatási módszer minden műveletének irányításánál.

A műveleteket két praktikus csoportra osztottuk /melyek kis mértékben eltérnek a strukturalista nyelvészet ismert mondat-, mondattag- és szóműveleteitől - mögöttük különben is szinte egy új elméleti grammatikát sejthet az ember - megjegyezve, hogy a jelen csoportosítás és felsorolás nem elméleti jellegű, csupán e művelet-típusok szemléletes bemutatását szolgálja: a gyakorlatban azok összefolynak, egyikből a másikba kerülünk, a vezénylés közben hol ide, hol oda visszük a gyakorlás színterét. A két művelet-csoport a variációk és transzformációk csoportja.

A variációk csoportosításunkban azok a szembeállításos

III. 2.1./ 185.

és sorműveletek, melyeket a mondat belsőjében végzünk el, anélkül, hogy a mondat közlő szándék, tartalom és szerkezet szerint megváltoznék. Ezek a műveletek: a személyvariációk, idő- és /kijelentő, feltételes, német kötőmód, francia subjontif/ módvariációk, cselekvő - szenvedő ragozás, bővitések, halmozások, szűkítések, szavak, mondatrészek, mondatrészek együttes /alany+állítmány, állítmány+tárgy, állítmány+határozó, jelző+alany, jelző+névszói állítmány, jelző+tárgy, jelző+határozó/ cseréi.

A transzformációk műveletei az egész mondatot érintik, megváltoztatják azt a tartalom, közlő szándék, szerkezet szerint. Ezek a műveletek: a mondatfajták /állító, tagadó, kérdő, tagadva-kérdő, felszólító, tiltó/ kialakítása; az elemző /kiegészítendő, kérdőszavas/ kérdések és a rájuk adható válaszfajták /egyszavas, egyszintagmás, kiemelőhangsúlyos normálmondat/; mindezek önálló és főmondat - mellékmondati variációi; a függő beszéd /és árnyalatai, szórendi variációi/; a folyamatos és befejezett főnévi, melléknévi igenevek /valamint az angol Gerund, a francia gáron dif változatai/; a mellérendelt összetett mondatok fajtái, az alárendelt összetett mondatok fajtái területén végzett műveletek, gyakorlatok. /Ez utóbbiak megoldási fajtái: - azonos kezdő mondat változó második - harmadik stb. mondat-tal; - változó első mondat, azonos második mondattal, - változó első mondat változó második mondattal - az eddigiek mind mellé-, mind alárendelés esetén -; - beágyazások: a főmondatba mellékmondatot, a mellékmondatba főmondatot./

A strukturális modellező készülékkel azt érzük el, és az egyben a vezénylés célja is, hogy gyorsan, rugalmasan tudjuk a variációs sorozatok bármelyik tagját áttenni a transzformációs sorozatok valamelyikére, és viszont, hogy a transzformációs sorozat bármelyik tagjának strukturáját úgy gyakorolhassuk be,

III. 2.1./ 186.

hogy végigvisszük a variációs műveletek valamelyik sorozatán /természetesen bemutatva itt a műveletek határlehetőségeit is: például, hogy a különféle angol befejezett idők mikor és milyen kérdőszavas mondatokban alkalmazhatók stb./. A készülékkel való vezénylés tehát nem-hogy elhatárolná, hanem inkább párban, egymást kiegészítve, támogatva végezteti a két csoport műveleteit. Valamint: a vezénylés kiterjedhet egyes mondatokra, mondatpárookra, mondatcsoportokra és szövegekre is.

2.1. 2. A logikai - formai rendszert a készülék ábrái kettős módon szemléltetik. Érvényesül az ábrázoló szemléltetés: a készülék mondatfajtákat, személyeket, időket ábrázolja, a mondatrészeket, felszólítást, függő beszédet, fő- és mellékmondat és azok fajtáit az anyanyelvi nyelvtan ismerete során régről közismert, illetve könnyen elsajátítható jelekkel jelöli. Az elemek elhelyezése azok fontossága, gyakorisága, összefüggése szerint lokálisan szemléltet és segíti a megjegyzést. /A bemutatandó készüléken a mondatfajták és a mondatrészek jelei az első tíz mezőben, a mondat személyi és időciklusa a 10 - 40 mezőben, a két ciklus között a függő beszéd, felszólítás, cselekvő - szenvedő, főmondati - mellékmondati forma; a 40 - 55 mezőben a mellé- és alárendelő mondatok fajtái./

2.1. 3. A készülék metodikai célja a strukturális modellekkel végzett gyakorlatok mindenkire kiterjedő, gyors és rugalmas vezénylése.

A vezénylés gyors, mivel, a tanulók a készülék ábráit, sorozatait, nagyrészt a műveleteket /a tapasztalat szerint 2-3 óra alatt/ megszokván, bármilyen gyakorlatot gyorsan, idővel minden rendelkezés nélkül elkezdhetünk és lebonyolíthatunk a készülékkel. A tanulók megszokják, tapasztalják hatásait, lelkesen vesznek részt a munkában.

III. 2.1./ 187.

A vezénylés rugalmas, hiszen bármelyik modell bármelyik formáját végigvezethetjük bármelyik ciklus bármelyik sorozatán, a gyakorlatokat ujrakezdehetjük, részenként megismételhetjük, meg is fordíthatjuk, egyes elemeket szurópróba szerint kiemelhetünk. A készülék nagy előnye, hogy ha bármelyik formánál, valami nehézséget érzünk, a tanulók nem egyforma értékűen oldották meg, tetszőleges számban megismételteshetjük az illető formát.

A vezénylés mindenkire kiterjed, hiszen a modell-műveleteket a tanulók az osztályban közösen oldják meg a felvillantott vagy /a kartontáblás kivitelű készüléknél: mutatott/ mezők, elemek szerint.

2.1. 4. A tanulók munkája a strukturális modellező készülékkel vezényelt gyakorlatok során:

2.1.4. 1. A mondat és a soronkövetkező változatok kórusban való mondása;

2.1.4. 2. A kórus - egyéni vagy csoportos szűrés - /esetleges javítás/ - kórus ismétlet;

2.1.4. 3. Kijelölt tanuló /vagy tanár/ egyéni megoldása - kórus ismétlet - /esetleges szűrés/ a mondat és változatainak során;

2.1.4. 4. Tolmácsoló-értelmező munka: a soronkövetkező változat anyanyelvi megfelelőjét egy kijelölt tanuló /vagy a tanár/ előre mondja - /esetleges egyéni idegennyelvű megoldás/ - kórus ismétlet - /esetleges szűrés/;

2.1.4. 4. A variációk és transzformációk műveleteinek egyéni és csoportos írásbeli munkája is vezényelhető minden szembeállító és sorgyakorlatnál. /Gyakori ennek összekötése a tolmácsoló - értelmező munkával./

2.1. 5. A tanár munkája a vezénylés során: a készülék kezelése, a szűrések irányítása egy-egy tanulóra /a gyakorlatban az a megoldás vált be, hogy a kórus után egy elöl ülő tanuló szólitja

III. 2.1./ 188.

föl az ülésrendről más és más társát az egyéni megoldásra/. A tanár beszéde lényegesen kevesebb: néha a javításoknál működik közre, néha megjegyzésszerűen, értelmezésként előremondja az anyanyelvi megfelelőt, hogy a tartalom iránti figyelem és tudatosság mindig ébren maradjon. A saját megoldását és a született kifogástalan egyéni megoldásokat a lehető legtöbbször megismételteti.

A készülékes irányítással fokozatosan és hamar eltűnnek a régi nyelvtanozás tanári irányításának kifejezései /"alakítsd át", "tedd más időbe, módba", formába" stb./, melyek voltaképpen csak a nyelvi órán használt kifejezések voltak, az élőbeszédben alig kerültek elő.

2.1. 6. A tanulók beszéddel töltött idejét a készülékes vezénylés minden más megoldással szembeállítva lényegesen megnöveli. A strukturális gyakorlatokra szánt idő 90 %-a alatt minden tanuló idegennyelvű orális munkát végez. /Ez az idő a tapasztalat szerint tanítási óránként 2-szer, 3-szor 5 perc. Egy perc alatt átlagosan egy teljesen bővített mondat 15-20 variánsának szóbeli megoldása kerül a kórusra. Tanítási óránként tehát csak a vezényelt strukturális gyakorlatok során minden tanuló 200-250 mondatvariánst mond, ez mintegy tíz mondat strukturális műveleti földolgozását jelenti./

A tanulók ez alatt az idő alatt könnyedén megjegyzik a földolgozott mondatok strukturáit, változatait, lexikai anyagát. FÜLEI -SZÁNTÓ /MNYO 1965.1. 51.o./ szerint "átlagos képességű csoportban 6 - 15 között mozog az algoritmusok fázisos ismétléseinek száma, hogy a mondat szerkezetét, szintagmáit, szavait megjegyezzék". A magunk tapasztalatai szerint többszöri ismétlést kell lehetővé tenni, s a készülékes vezénylés lehetővé is teszi ezt. /A szükséges előfordulás egy sor

III. 2.1./ 189.

tényezőtől függ, mint: a strukturák új volta, bonyolultsági foka, tanulók képességei, esetenkénti fáradtságuk, hangulatuk, motiváltságuk szintje, az óra helye a tananyagegységben, azon a tanítási napon, a szomszédos erősebb vagy gyengébb, azonos vagy más jellegű órák zavaró vagy lendítő hatása stb.; valamint véleményünk, hogy e gyakorlatok során mindig a bizonyos foku "tulgyakorlás" hoz teljes és valódi eredményt./

A tanulók beszéddel töltött idejének nagyfoku megnövekedése eredményezi azt, hogy az éppen tanult, funkcióikban bemutatott szabályok tudatos alkalmazása a bőséges gyakorlással szilárd készséggé fejlődik; és a szabály maga el is tűnik, az explicitást hamarosan bizonyos implicitás, az önkéntelen alkalmazás váltja föl. Minden nyelvi forma a vezénnyelssel sok más területtel kapcsolatba kerül, más ciklusok sorozatain végigvezetve újabb és újabb vonatkozásokba kapcsolódik, alkalmazásának, s így teherbirásának is új és új területek nyílnak meg. A készülékes irányítás ma talán az egyetlen eszköz, mely ezt a folyamatot könnyen és bőséggel lehetővé teszi és meggyorsítja.

2.1. 7. A strukturális modellező készülékkel vezényelt gyakorlatok minden órátípusban helyet kaphatnak, minden órának a gyakorló jellegét emelik. Alkalmazhatók az új anyagból kiemelt vagy az új nyelvtant példázó beszédminták elsődleges bevésekor, a /ciklusos nyelvtanítási módszerünkben különben is tulnyomó szerepet kapó/ beszédgyakorlati órák módszeres lépései, a tevékenységi ciklus éppen végzett gyakorlatfajtái között és azok összefoglalásául, az ismétlő-rendszerező és számonkérő órákon még kiemeltebb szerepeltetésük történik, a speciálisan strukturális műveletekre beállított írásbeli munkák vezényelhetők vele /az osztályt több külön feladatu csoportra osztva

III. 2.1.8./ 190.

is/, a dolgozatok, egyéb írásbeli munkák, házi feladatok, javításakor a tipushibák javítására készített modellmondatok gyakorlatait kivétel nélkül mindig vezénnyelssel oldjuk meg.

2.1. 8. A készülékkel vezényelt gyakorlatok hatása.

2.1.8. 1. A gyakorlatok során létrejövő sok idegennyelvű beszéd, sok variáció, sok előfordulás nagyon hasznosan hat a tanuló beszélő-kedvének kialakulására;

2.1.8. 2. Előbeszédi formákat automatizál, s a variációk és transzformációk bő alkalmazása és állandó kapcsolata, változtatása révén a beszédminták, modellek hajlékonysága növekszik.

2.1.8. 3. Sok beszédminta és modell földolgozható vele rövid idő alatt. A beszédminták kiválogatásának szempontjait /-használatosság, gyakoriság, széleskörű behelyettesítés lehetősége, a struktúra jellege, a közlés célja, vö: SUARA összegző jellemzését MNYSO 1966.1-2. 85.o./ így bő anyagon és változatosan érvényesíthetjük.

2.1.8. 4. A tételes nyelvtant elhagyván is széles és megbízható formai rendszer, aktív formaérzék alakul ki a tanulóban, valamint gyors, könnyed reakciók minden beszédhelyzetben;

2.1.8. 5. A gyakorlatokban mindig együtt van a rendszerezés, az ismétlés és fokozatosság, az egyszerű és bonyolultabb nyelvi formák összekapcsolódnak, és egyre homogénabb készségi szintre kerülnek a tanuló beszédében /ehhez járul majd még a III.3. fejezetben tárgyalandó transzformációs - transzponációs eljárás gyakorlata/.

2.1.8. 6. A tanulók otthoni munkája is irányítható vele: a strukturális modellező készülék ábráit ők is lerajzolták, másrészt kis fénymásolatos kivitelben megkapták, s annak alapján otthon is teljes strukturális műveletsorokat tudnak végezni.
















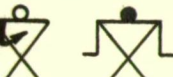









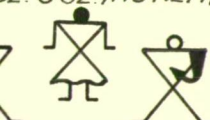




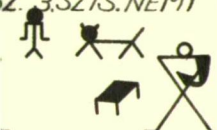

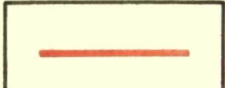




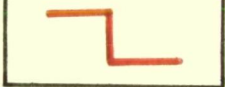







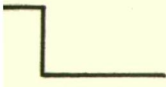
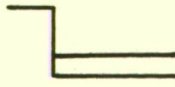


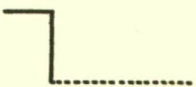
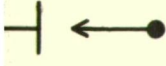
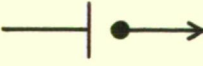
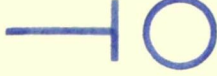
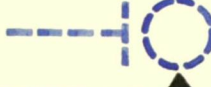

III. 2.1./ 191.

A házi feladatok ismert fajtái / - mondatkiegészítések; - válaszok kérdésekre; - kérdések alkotása; - mondatok alkotása adott szavakkal, kifejezésekkel; - preparálás; - fordításgyakorlatok; - szócsaládok gyűjtése; - fogalmazások; - dramatizálás, vö.: ÓVÁRI Mné összegzését INYT 1967.5.; - valamint kész mondatok analógiájára formált új mondatok szerkesztése, vö.: PÉTERFIA MNYO 1963.1-2.; - és a reformtankönyvekben immár szereplő strukturális gyakorlatok/ tehát a tevékenységi ciklus gyakorlatfajtáinak szóbeli és írásbeli előkészítése, illetve összegzése és az itt bemutatandó strukturális variációs és transzformációs gyakorlatok révén jelentősen kibővülnek, változatossá, mindig kellő gondolkodtató feladatot és ugyanakkor hatékony készségképző munkát adnak a tanulónak.

/A tanár szempontjából nagy előny, hogy ezek a házi feladatok könnyen tipizálhatók, így ellenőrzésük, hatékony közös javításuk, a tipikusan előforduló hibákra való gyakorlatépítés közös végzése könnyen megoldható./

2.1. 9. A strukturális modellező készülék a szubsztitúciós gyakorlatok mondatrész-cserés változatainál csak előre elkészített, minden tanulónál azonos szó-lista megléte esetén alkalmazható egységes vezényleésre. Különböző főleg az egyéni megoldások - kórusmunka - szűrés módszerével használható / megjegyezzük, hogy akkor is - természetesen sok tolmácsoló-értelmező mozzanattal - nagy haszonnal/.

2.1. 10. Különös célja a strukturális modellező készüléknek, hogy segítségével bárhonnan vett, akár nem nyelvtanítási célra készített szöveg feldolgozásakor bőséges strukturális műveleteket hajthassunk végre a kiválasztott beszédmintákon. Általános használata esetén - melyre törekszünk - a széleskörű, tanárok és tanulók számára egyaránt szóló program-ellátás mindössze majd a tankönyvekhez /külön egyes olvasmányaikhoz/ kapcsolódó kisszámu modellmondat-anyag kinyomtatása révén oldható meg./

1. LITÓ	2. TAGADÓ	5. ISM.	3. KÉRDŐ	4. TAGADVA - KÉRDŐ
				
6. ANY	7. ÁLLITMÁNY	8. TÁRGY	9. HATÁROZÓ	10. JELZŐ
				
11. SZ. 1.SZ.	17. TSZ. 1.SZ.	33. FÜGGŐBESZÉD, ÉRZELMI ÍTELET	23. EGY-ES IDŐ	28. I. MULT
				
12. SZ. 2.SZ.	18. TSZ. 2.SZ.	34. FELSZÓLÍTÁS	24. JELEN IDŐ	29. II. MULT
				
13. SZ. 3.SZ. /H. NEM/	19. TSZ. 3.SZ.	35. CSELEKVŐ	25. EGY-ES IDŐ	30. III. MULT
				
14. SZ. 3.SZ. /NŐ NEM/	20. ÖN, ÖNÖK	36. SZENVEDŐ	26. JÖVŐ IDŐ	31. BEF. JÖVŐ IDŐ
				
15. SZ. 3.SZ. /S. NEM/	21. H. NÉVSZÓ	37. FŐMONDAT	27. FELT. JELEN	32. FELT. MULT
				
16. T. ALANY	22. H. NÉVSZÓK	38. MELLÉKMONDAT	39. FOLY. IGENÉV	40. BEF. IGENÉV
				
41. PCS.	42. ELL.	43. VÁL.	44. KÖV.	45. MAGY.
				
46. MM.	47. ÁLL. MM.	48. T. MM.	49. HAT. MM.	50. JELZŐI MM.
				
51. EGENG. MM.	52. KÖV-ES MM.	53. FELT. REÁLIS	54. FELT. POT.	55. FELT. IRREÁLIS
				

III. 2./ 192.

III. 2. 2. A STRUKTURÁLIS VEZÉNYLŐ KÉSZÜLÉK BEMUTATÁSA, FEL-
OSZTÁSA A VEZÉNYLŐ JELEK /FÉNYMEZŐK/ SZERINT

/A zárójelekben az egyes fénymezők kivilágításának kapcsolási módja. A készülék kartontáblás kivitelénél a tanár csak rámutat vezénylesként az egyes mezőkre./

1. - 4. mező: mondatfajta közlő szándék szerint / Ki-be kapcsolókkal/

Sorban: 1. = állító mondat
2. = tagadó mondat
3. = kérdő mondat
4. = tagadva-kérdő mondat jelei.

6. - 10. mező: mondatrészek / Ki-be kapcsolókkal/

Sorban: 6. = alany
7. = állítmány
8. = tárgy
9. = határozó
10. = jelző jelei.

5. mező: bármelyik mondat bármelyik formájának megismételtetését vezényli /Nyomógommbal/

11 - 20. mező: a személyes névmások ábrái /Dugaszolóval/

A mondatok személyes névmással kifejezett bármelyik mondatrésze /alanya, névszói állítmánya, tárgya, határozója, különleges vonzata, jelzője/, a visszaható névmással kifejezett mondatrészek, valamint az önálló vagy jelzői birtokos névmásokkal kifejezett mondatrészek alapján a mondatok sorgyakorlatait vezényli a személyes névmások sorrendjében.

III. 2. 2./194.

történéséről cselekvésről beszélünk. Ezzel azonos pontban van a cselekvést, történést jelképező piros karika, ha a jelenidőt akarjuk ábrázolni; előttte balra, ha a múltat; utána jobbra, ha a jövőt.

A múlt idők közül - az I. - folyamatos, elbeszélő, gyakorító múlt kissé távolabb áll a beszélés időpontját jelző háromszögtől; - a II. múlt - befejezett jelen - közvetlenül határos vele; - a III. múlt - előidejű vagy régmúlt a "multban elképzelt időpontot" jelképező üres háromszög előtt már lezajlott, az előtt ábrázolt múltidő.

A jövő időben lefolyó cselekvés piros karikajele jobbra utána áll a háromszögnek, a befejezett jövő idő karikája egy a "jövő időben elképzelt időpont" üres háromszög jele előtt áll, az akkor már lezajlandó történés, cselekvés jelölésére./

Sorban: 23. = "egyezményes" idő /pl. a francia passé récent, az éppen gyakorolt irodalmi multak stb./

24. = jelen idő

25. = "egyezményes idő /pl. a francia futur proche/

26. = jövő idő

27. = feltételes jelen idő

28. = elbeszélő múlt

29. = befejezett jelen idő

30. = előidejű múlt

31. = befejezett jövő idő

32. = feltételes múlt idő

/Tartalmi sorozatukat természetesen nem ez a lokális elhelyezés adja, hanem a gyakorlatban alkalmazott 24., 28., 29., 30., 26., néha 31., 27., 32. A jelen lokális elhelyezést indokolja, hogy a bal igeidő-oszlop elemeit a folyamatos, a jobb oszlop elemeit a befejezett igenevekkel helyettesíthetjük, /vö.: 39.-40. mezőket!/
 1

III. 2. 2./195.

33. mező: a függő beszéd, érzelmi ítélet, valószínűség kialakításának vezénylője /Nyomógommbal/
34. mező: A felszólítás fajtáinak kialakítását vezényli /Nyomógommbal/
35. - 36. mező: a cselekvő - szenvedő igeragozás szembeállítást vezényli /Nyomógommbal/
37. - 38. mező: a fő- és mellékmondati forma szembeállítását vezényli /Nyomógommbal/
39. - 40. mező: a folyamatos és befejezett főnévi, melléknévi, határozói /valamint a francia gérendif, az angol Gerund / igeneveket vezényli cselekvőben és szenvedőben /Dugaszolóval/
41. - 45. mező: a mellérendelt összetett mondat fajtáinak jeleivel ezek kialakítását vezényli /Dugaszolóval/

Sorban: 41. = kapcsolatos

42. = ellentétes

43. = választó

44. = következtető

45. = magyarázó

A jelek az anyanyelvi nyelvtanból ismertek, illetve kifejező voltuk miatt könnyen elsajátíthatók./

46. - 55. mező: az alárendelt összetett mondatok jeleivel ezek kialakítását vezényli /Dugaszolóval/

Sorban: 46. = alanyi

47. = állítmányi

48. = tárgyi

49. = határozói

50. = jelzői

51. = megengedő

52. = következményes

53. = feltételes reális /jelentő mód, jelen, múlt, jövő/

III. 2. 2./196.

54. = feltételes potenciális /feltételes jelen idő/

55. = feltételes irreális /feltételes múlt idő/

A mezőkön található ábrák és jelek fokozatosan kerülnek alkalmazásra. Ismertetésüket elvégezzük már az első osztály anyanyelvi nyelvtanra vonatkozó áttekintő ismétlése során: a bemutatáskor próbaképpen egy-egy anyanyelvi mondat variációit mutatjuk be. Általában 2 . 3 tanítási óra alatt szoknak hozzá teljesen a tanulók, de az egyszeri bemutatás alapján is természetesnek veszik azokat mind az általános, mind a középiskolában. A kísérletek során a kisgyermek-csoportban is ez volt a helyzet. /Ott kezdetben természetesen különféle mozgásos elemek hozzákapcsolásával vezettük be a vezénylést: az állítást bólintással, a tagadást fejrázással, a kérdést fejemeléssel, a tagadva-kérdést fejemeléssel és fejrázással kellett kísérniök, a személyeket mutatták is, az időket később szintén, de az egyes szinteken a mintegy negyedszeri vezényelt gyakorlatnál ezek a motorikus elemek feleslegessé váltak. A jelek és ábrák értelmezésében sehol, egyetlen szinten sem történt félreértés. /Régebbi kísérleteinknél még másfajta jeleket, pl. a személyek jelzésére első személy: lefelé, második személy fölfelé, harmadik személy jobbra mutató piros, kék, fekete nyíl, illetve többes számban nyilak, az ö-nözés mezőjében jobbra fölfelé mutató nyilak álltak - ezt a megoldást több társalgó és államvizsgás társadalmi tanfolyamon ma is jobban kedvelik; valamint az időjelek helyett régebben kiírásokat is használtunk; - ez teljesen eltűnt./

A készülék mondatfajtáinak vezénylését már LUX is említi /1932. 108-109 o./:R. Münch ragozási hálózatokat készített, a mutatópálcája végére tett kartonokra rajzolta a +, ?, -, -? jeleket, azzal vezényelte az illető idővel, személlyel kia-

III. 2. 2./197.

lakítandó mondatfajta. A közölt eljárást kipróbáltuk, s nehézkesnek, kevésbé szemléletesnek és nehezen továbbfejleszthetőnek találván elvetettük, bár sok gondolata találkozik jelen készülékével, illetve továbbél azokban.

III. 2. 3./198.

III. 2. 3. A STRUKTURÁLIS KESZÜLÉKKEL VEZÉNYIELT GYAKORLATOKRA KIVÁLASZTOTT MONDATOK FAJTÁI

A modellmondatokat aszerint osztályozhatjuk, milyen rendszeresen változtatható elemek vannak bennük, melyeknek sorozataiban a mondatvariációk vezénnyelssel végrehajthatók, s a végzett szembeállításos és sorgyakorlatok elegendő előfordulást biztosítanak, hogy a mondatban elhelyezett szavak, szintagmák, maga a mondatstruktúra is a készségi szintű alkalmazásig vésődjék be, aktivizálódjék.

A III. 2.1. 1. pontnál közölt transzformációk minden mondattal kapcsolatban végrehajthatók. A mondat belsejében végbemenő változások, a variációk is elvégezhetők minden esetben az ideidők ciklusában és az egyéb variációs műveletek területén. A személyi variációk ciklusára azonban csak azok a mondatok kerülnek, melyekben valamelyik mondatrészt személyes, visszaható vagy birtokos névmás fejez ki. A mondatokon végzett műveleteknél a személyi ciklus és a kapcsolódó variált elemek cseréi komoly számú előfordulást biztosítanak, s bármelyik személlyel képzett mondat idővariációi aztán mindig új és új vonatkozásában mutatják be a mondatot, új és új területen építenek hasznos készségeket. Ezért mint rendszeresen változó elemeket, fel kell használnunk strukturális gyakorlataink során.

A mondatok állandó változói az igék: az idősorozatban való gyakorlással 8 - 10 alkalommal ismétlődik a mondat, s az igék minden egyéb változó elem /különösen személyes névmás alanyként/ mellett állandóan változnak. Így a strukturális mondatmodell-gyakorlatok elsősorban igeközpontúak.

Emellett keresnünk kell az olyan mondatokat, melyeket a személyi ciklus sorozatában is gyakorolhatunk: a személyi

III. 2. 3./199.

ciklus maga is 8 - 10 -szeri előfordulást biztosít, minden egyes időben. A két ciklus így összekapcsolva mintegy ezer előfordulási keret-lehetőséget biztosít, melyben változtosan tudjuk elhelyezni az éppen gyakorolt mondatot. /Ez a keret többszörösére nő, ha a mondatban több személyi variációra módot adó elem van, s csak egyiket változtatjuk egyszerre, a többit leállítjuk, s egyéb megoldások is alkalmazhatók: két, stb. elem együttes személyi variációi. A gyakorlat előtt a mintamondatban a tanár meg is jelölheti a variált elemet: piros kört rajzol az igei változók, másszinű négyzetet a névszói változók köré.

Szeretném bemutatni ezek alapján a strukturális modellvariációs gyakorlatokra kiválasztható ilyen mondat-típusokat német, angol, francia, olasz és eszperantó nyelven.

/Az egyes mondatok előtt a "Változók" oszlopában az éppen variált alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző rövidítését jelző nagybetűk állnak, a mondatokban az illető mondatrész aláhúzással áll./

III. 2. 3./200.

NÉMET NYELV:Változók:Mondat-típusok

- A Der Vater sucht das kleine Kind auf der Strasse.
- A - A Ich suche den neuen Kollegen am Vormittag.
- Á - T Der Kollege sucht mich um drei Uhr.
- Á - H Dieser Freund sucht eine Stelle für mich /statt meiner, mit mir/.
- Á - J Der Freund sucht meine Wohnung wegen einer Angelegenheit.
- Ein Freund von mir sucht meine Wohnung wegen einer Angelegenheit.
- Á - A - T Ich kämme mich jeden Morgen vor dem grossen Spiegel. /Szenvedő változatok elmaradnak!/
 Ich lege das interessante Buch vor mich auf den Tisch.
- Á - A - H Ich kaufe mir jeden Tag zwei Brötchen. /Szenvedő változatok elmaradnak./
 Ich schicke den neuen Kollegen statt meiner auf die Messe.
 Ich halte die wichtigsten Dokumente bei mir im Ausland.
- Á - A - J Ich verkaufe schnell meine alten Dinge.
- Á - A - H - J Ich spreche mit meinen Kollegen sehr viel über mich /von mir/.
- Á - T - H Dieses Getränk bringt mich immer zu mir.

III. 2. 3./201.

- A - T - J Der Kollege besucht mich in meinem Haus
zwecks einer Besprechung.
- A - T - H - J Das erinnert mich an meine Gedanken von
mir selbst in meiner Jugend.
- A - A - T-H-J Ich erinnere mich an meine Sorgen mit mir
selbst im vorigen Jahr am Meer.

/Változók lehetnek még: az egyes mondatrészek halmozatai,
valamint az állitmányok cselekvő, szenvedő, visszaható
kombinációi a módbeli segédigékkel, a műveltető formákkal./

III. 2. 3./202.

ANGOL NYELV:Változók:Mondat-típusok:

- A This man visits his friend in the town.
 Á - A I visit the new neighbours in the afternoon.
 Á - T The friend visits me in the new office.
 Á - H The director speaks with /to, about/ me in his officeroom.
 Á - J This friend looks for my flat in the other street. This friend of me /mine/ looks for this flat in the other street.
 Á - A - T I wach myself in the small bathroom.
 Á - A - H I buy two books to myself in the bookshop. I care too much for myself in case of a little headache.
 Á - A - J I sell my old car to somebody.
 Á - A - H - J I speak to my colleagues too much about myself.
 Á - T - H These results make me dissatisfied with myself.
 Á - T - J This colleague visits me for a short talk in my house.
 Á - T - H - J The success of my new works makes me believe in myself.
 Á - A - T - H-J I make responsible only myself for the troubles with me at my woorking place.

III. 2. 3./203.

FRANCIA NYELV:Változók:Mondat-típusok:

- Á Ce Monsieur cherche la petite fille dans la rue.
- Á - A Je cherche le nouvel ingénieur dans la matinée.
- Á - T Le collègue me cherche à trois heures.
- Á - H Cet ami cherche un emploi pour /avec, au lieu de/ moi.
- Á - J L'ami cherche mon appartement dans une autre rue.
- Á - A - T Je me coiffe chaque matin devant la grande glace.
- Á - A - H Je m'achète chaque jour deux crayons.
 Je cherche un bon tailleur pour moi.
 J'envoie le nouveau collègue à la foire au lieu de moi.
- Á - A - J Je vends vite mes choses anciennes.
 Je visite cet ami de moi dans le bureau.
- Á - A - H - J Je parle avec mon collègue beaucoup de moi.
- Á - T - H Cet ami me cherche chaque jour chez moi.
- Á - T - J Le collègue me visite dans ma maison à cause d'une affaire.
- Á - T - H - J Le succès de mes travaux me fait avoir foi dans moi-même.
- Á - A - T - H - J Je me souviens de mon souci avec moi /même/ l'été passé.

III. 2. 3./204.

OLASZ NYELV:Változók:Mondat típusok:

- A Il padre cerca il piccolo filio per la vie.
 Á - A Io cerco il nouvo collega la mattina.
 Á - T Il collega mi cerca alle tre.
 Á - H Questo amico cerca un lavoro per me.
 Á - J Il amico cerca il mio appartamento per un motivo.
 Uno dei miei amici cerca il mio appartamento per un motivo.
 A - A - T /Io/ mi pettino la mattina davanti al grande specchio.
 Io mi guardo nel grande specchio.
 A - A - H Io mi compro ogni giorno due libri.
 Io invito da me il medico famoso dalla clinica.
 Á - A - J Io vendo presto il mio soprabito vecchio.
 - il mia macchina vecchia.
 Io vendo presto i miei soprabiti vecchi.
 - le mie mecchine vecchie.
 A - A - H - J Io parlo con il mio collega molto di me.
 Á - T - H Questo avvenimento mi fa venire da me.
 Á - T - J Il collega viene a trovarmi in casa mia.
 Á - T - H - J Questo mi fa ricordare alle mie riffsessioni fatte da me nella de mia gioventu.
 A - A - T - H - J /Io/ mi ricordo delle mie cure con me l'anno passato al mare.

III. 2. 3./205.

ESZPERANTO NYELV:Változók:Mondat-típusok:

- A Tiu ĉi sinjoro serĉas la malgrandan
filinon sur la strato.
- A - A Mi serĉas la novan inĝenieron antaŭtagmeze.
- Ā - T La kolego serĉas min je la tria horo.
- Ā - H Tiu ĉi amiko serĉas oficon al /kun,
anstataŭ/ mi.
- A - J La amiko serĉas mian logejon en alia strato.
- Ā - A - T Mi kombas min ĉiumatene antaŭ la granda
spegulo.
- A - A - H Mi aĉetas ĉiutage du kraĵonojn al mi.
- Ā - A - J Rapide mi forvendas miajn malnovajn
objektojn.
Mi vizitas ĉi tiun amikon de mi en la ofico.
- Ā - A - H - J Mi parolas kun mia kolego multe pri mi.
- Ā - T - H Tiu ĉi amiko serĉas min ĉiutage ĉe mi.
- Ā - T - J La kolego vizitas min en mia domo pro
iu afero.
- A - T - H - J La sukceso de miaj laboroj fidigas min
al mi mem.
- Ā - A - T - H - J Mi kulpigas nur min mem pro la malagrablaĵoj
kun mi sur mia laborloko.

III. 2. 4. 1./206.

III. 2. 4. A STRUKTURÁLIS VEZÉNYLŐ KÉSZÜLEKKEL VÉGZETT
 VARIÁCIÓS ÉS TRANSZFORMÁCIÓS GYAKORLATOK FAJTÁI
 /A zárójelekben a vezénylesek módjai/

2.4. 1. Bármely mondat közlő szándék szerinti változatainak kialakítása:

- Allító mondat - a mondat rendszerint ebben a formában áll a táblán. /1-es mező kivilágítása/
- Tagadó mondat - kezdetben az egyszerűbb tagadóformákat helyezzük előtérbe, később már olyan mondatok is előkerülnek, ahol a tagadás kialakításakor egyéb elemeket is változtatni kell /német: ein - kein; francia: un, une - aucun, aucune; angol: some - any stb./. /2-es mező kivilágítása/
- Kérdő mondat - itt főleg eldöntendő kérdéseket alakítunk ki - kezdetben az egyszerűen kérdezhető mondatok, később az átalakításokat feltételezők /angol: some - any; francia: un, une - aucun, aucune szembeállítására szerint, hogy állító vagy tagadó választ várunk/. Már egészen kezdetben tisztázzuk az eldöntő kérdések szórendfajtaikat: a fordított szórendű kérdést, a kérdő /funkcionális/ intonációjú egyenes szórendű /un. "csodálkozó"/ kérdést, s a franciában még: az "est-ce que" bevezetésű egyenes szórendű kérdést, az alanyismétlő szórendű kérdést névszói, különösen többszavas alany esetén. Itt gyakoroljuk az állító mondatok olyan transzformációját kérdő mondatná, ahol a kérdés funkcióját az un. "simuló kérdés" eleme /német: nicht wahr?; francia: n'est-ce pas?; angol: Special Verbs + not + személyes névmás és ennek ereszkedő, illetve emelkedő hanglejtése szerint, hogy a válasz tartalma számunkra biztos vagy kérdéses/ hordozza. /3-as mező kivilágítása.

III. 2. 4. 2./207.

- Tagadva-kérdő mondat - itt is előbb az egyszerűen tagadva-kérdezhetők, később az átalakításokat igénylők/ az angol Special Verbs + személyes névmás intonációja mint fent/. /4-es mező kivilágítása/
- A válaszfajtaikat közvetlenül a kérdések után alakítjuk ki. A kérdő mondatra adott állítómondatos helyeslő és a tagadómonatos ellentétes, valamint a tagadva-kérdő mondatra adott tagadómondatos helyeslő és állítómondatos ellentétes válaszok a nyugodt és az erőteljesebb, feszült intonáció ellentétét hordozzák. Igénylik a válasz-szavak különbségét is /német: ja - doch, valamint nein - nein, nein és o, nein; francia: oui - mais si és si, si, illetve non - non, non; az angol: yes - no, valamint az erőteljes yes - no, no/. /1-es és 2-es mezők kivilágítása egymás után./

Gyakran ide kapcsolódó gyakorlatfajta a fenti változatok kialakítása főmondat-mellékmondati formában is /35-36-os mezők kivilágítása/.

2.4. 2. A mondatrészekre vonatkozó kérdőszavas, kiegészítendő /elemző/ kérdések kialakítása - egy mondat transzformációja esetén sorban végig az egyes mondatrészek, mondatpárok, mondatcsoport, szöveg esetén egy-egy mondatrész kérdésével végig minden mondaton/ ugyancsak egymás mellett sokszor mind fő-, mind mellékmondati formában./ Teljesen azonos struktúrájú, mondatrész-tartományú mondatpárok esetén ugyanazon egy vagy két kérdőszóval kérdezhetünk egyszerre mindkét mondatra.

Itt gyakoroljuk a kérdésfajtaikat egymás mellett: - egy kérdőszavas; szintagmába foglalt kérdőszavas; - kérdőszavas teljes mondatokat /a kérdezett elem értelemszerű kihagyásával/; a kijelentő mondatokat /melyekből a kérdezett elem hiányzik/ az utánuk tett erőteljes kérdő intonációjú kérdőszóval.

III. 2.4. 3./208.

A franciában különösen fontos ez a transzformáció-fajta, hiszen ott ^{la}szórend gyakorlása nagyon fontos a gazdag változatok miatt: kérdőszó + est-ce que + egyenes szórend; - kérdőszó + fordított szórend, kérdőszó + alanyismétlő szórend; kijelentő mondat a hátravetett kérdőszóval. Az angolban a kérdőszótól vagy kérdő szintagmától elváló viszonzószónak az alany-állítmány-tárgy mögé és a határozók elé való kerülése gyakorolható itt bőséggel és nagyon eredményesen, különösen mondatpárok, mondatcsoportok esetén.

/3-as, majd sorban vele a 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mezők kivilágítása/

2.4. 3. Válaszadások a mondatrészekre vonatkozó kérdésekre:

- egyszavas, valamint a hozzátartozó esetleges bővitményekkel egy szintagmás válasszal;
- kiemeléssel való válaszadás /német: a kiemelt szó vagy szintagma a mondat elejére jön, utána fordított szórend, illetve a hátul álló igenév esetén ahhoz való hátratevés - a "hátravetéses" kiemelés; francia: alanykiemelés c'est ... qui ..., ce sont... qui... bővitménykiemelés c'est... que ..., ce sont... que... szerkezetekkel; angol: alanykiemelés it is... who, which, bővitménykiemelés it is... that.../;
- kiemelő /funkcionális/ intonációjú normálmondattal való válaszadás: a kezdő mondatszakasz gyorsabb, "ráfutó" tempójával, majd a rákövetkező kis szünettel készítjük elő a kérdezett, itt kivételesen nyomatékkal kiemelt szót. /Gyakran szerepel itt a kérdés - válasz sorozat összefoglalásként a hangsúlyeltolódások gyakorlása, vö.: 2.4. 6. gyakorlatot!/ /1-es, majd sorban vele a 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mezők kivilágítása/

III. 2.4. 8./209.

2.4.4. Bármelyik mondatrészre vonatkozó kiegészítendő tagadva-kérdések kialakítása - a 2.4 2. pont változataival.

/4-es, majd sorban vele a 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mezők kivilágítása.

2.4.5. Válaszadás a tagadva-kérdő kiegészítendő mondatokra - a 2.4. 3. pont változataival.

/2-es, majd sorban vele a 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mezők kivilágítása/

A tárgyalta kérdő és válaszadó mozzanatokat a kérdés-válasz logikai egysége biztosítására mindig együtt, összefüggő beszédegységként gyakoroljuk, mind az egyes mondatok, mind a mondatpárok, mondatcsoportok esetén.

2.4. 6. Az értelmi, kiemelő, "funkcionális" hangsúly eltolódásainak gyakorlása. A mondaton a kiemelésnél látott "normálmondat kiemelő intonációval" műveletet hajtjuk végre sorban minden mondatrészen. /E gyakorlat keretében vezényeljük pl. a német tagadó mondatokban a nicht helyének váltakozását is aszerint, hogy melyik mondatrészt tagadja./ A kifejező beszéd kialakítására szolgáló nagyon fontos gyakorlat. /1-es, vagy 2-es, majd sorban vele a 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mező kivilágítása/

2.4. 7. Az egyes mondatrészek kiemelésének /kiemelő szerkezetek és kiemelésfajták/ gyakorlása.

/A tanár előremondja: "kiemelés", majd - attól függően, hogy állító vagy tagadó mondat transzformációjáról van-e szó - az 1-es vagy 2-es, majd vele sorban a 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mező kivilágítása/

2.4. 8. Mondatépítés - a mondat alanyából vagy egy megadott alany - állítmányi szerkezetből kiindulva alkotunk állítmányt, tárgyat, határozót, jelzót. A sorozat így fest:

III. 2.4. 8./210.

az induló szó /a kijelölt tanuló vagy tanár mondja anyanyelvén/; - többször a kijelölt tanuló, később egyből a kórus /szűrésekkel/ mondja az idegennyelvű megfelelőt; - 3-as, 7-es mező együtt: a kijelölt tanuló vagy egyből a kórus kérdez az állitmányra; a kijelölt tanuló sugallja az anyanyelvi kiegészítést, a másik megoldja vele a szerkezetet - kórus; 3-as, 8-as mező együtt: a kijelölt tanuló vagy egyből a kórus kérdez a tárgyra, a kijelölt tanuló sugallja az anyanyelven a kiegészítést, a másik megoldja idegen nyelven, kórus - és így tovább.

A mondatépítési gyakorlatok végeredményeként kialakult mondatokat leírják, a zárásként eggyel elindulnak a mondatfajták, kérdések-válaszok, majd a következőkben bemutatott gyakorlatok valamelyikén, egy másikkal a tanuló ott-hon szóban vagy írásban oldja meg ugyanezt a gyakorlatot.

A mondatépítés gyakorlata előkészítésére többször azt a megoldást választjuk, hogy a kiinduló alany-állitmányi szerkezetet előre megadjuk, s annak alapján készülnek a tanulók, s különösen a megoldásokat anyanyelven előre sugalló tanuló minél több teljesen bővített mondattá való kiegészítését készít. /Ez komoly munkát vesz le a tanár válláról, másrészt biztosíték arra, hogy a gyakorlat során valóban csak már tanult laxikai anyag kerül elő./ Ilyen "egy mondatindítás - több mondat" gyakorlat mindig gazdag disztribúciós vonatkozásokat, lehetőségeket tár fel.

S a mondatépítés gyakorlata különösen olyan esetekben fontos, mikor a mondat belsejében levő kisebb szórendi, sorrendi szabályokat akarunk automatizálni. Ilyenkor /mondatrészhalmazozással/ kerül elő pl. a német: ok - idő - mód - hely - célhatározói sorrend, valamint a rövid határozószók előbbrekerülése, a részeshatározó és tárgy sorrendje azok névmási vagy egyéb névszói változatakor; a francia:

III. 2.4. 10./211.

ragozott igei névmások és határozói névmások sorrendje a főige ragozott része előtt, illetve módbeli segédigék szereplésekor stb./ kivétel a faire műveltető szerepben/ a főigék ige nevei előtt; az angol határozók mód - hely - idő sorrendje, a rövid határozók sorrendi helyzete, a részeshatározó - tárgy sorrendi és kapcsolódó alaktani vonatkozásai /melyek egyben a kialakítandó szenvedő szerkezetek lehetséges alanyát is döntően befolyásolják/.

2.4.9. Mondatrészek bővítése - az igével kifejezetteket /néha a melléknévi jelzőket/ határozóval, a névszóval kifejezetteket jelzővel. Különösen fontos és hatásos gyakorlat az ige nevek tárgyas és határozós bővítése, ami kiragadja az ige neveket névszói merevségükből, mintegy újra "feléleszti" igei természetüket.

/A tanár vagy a jelölt tanuló a 3-as mező felvillanásakor a teljes mondatot transzformálva kérdez kiegészítendő kérdéssel az újabb körülményre, a 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mezők egyszerre vannak kivilágítva, s közülük a bővíteni kívántat hosszan lekapcsoljuk, majd újra kivilágítjuk./

E gyakorlat közben különösen gyakori a kórus - szűrés alkalmazása.

2.4. 10. Mondatrészek halmozása - a mondatrészek - esetleg többször is - sorbanhaladva hozzájuk még egyet kapcsolunk, az egyes mondatokat bő kórus - szűrés munkával sokszor megismételtetjük. /Különösen fontos ez a gyakorlat az alany halmozásánál, ahol a-val- vel rag megfelelőinél egyes szám, az "és" kötőszónál többes szám lép elő az idegennyelvben, ellentétben a magyarral./ A tanár irányító kifejezései: "és", "és " kérdőszó + még...?" az idegennyelvű megfelelői. Kezdetben maga, később a kijelölt tanuló sugallja az anyanyelven a behozandó új szavakat - majd /esetleg idegennyelvű egyéni megoldás/ - mely többször inkább az egyéni meg-

III. 2. 4. 11./212.

oldók számonkérését célozza - után/ kórus ismételt szűrésekkel.

/A 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mezők egyszerre kivilágítva, s a halmozandó mondatrészeket gyorsan ujravillantjuk/

A láthatóan egyszerű gyakorlat nagyon hatékony: minden kis mozzanata újabb légköri mondatot teremt, újabb és más asszociációval gazdagítja a lexikai anyagot; tágítja és rugalmassá teszi a tanulók mondat-hosszkapacitását, a beszédtempóját is, mindvégig sarkall a kifejező beszédre.

A mondatrészek bővítésénél és halmozásánál is sűrűn alkalmazott gyakorlatunk az emlékezeti írás: kórusmunka nélkül, csupán egyéni megoldások során haladunk a bővítő és halmozó mozzanatokban, s egy-egy résznél a soronkövetkező bővitéseket a tanulók egyes csoportjai az anyagelvi sugallás alapján írásban oldják meg, alkalmazva természetesen az összes addig beépített elemeket.

Ide kapcsolódik a hólabda-kérdezés: a már beépített elemeket is tartalmaznia kell az új körülményt kereső bővítő, halmozó célú kereséseknek. /A tapasztalat szerint egy teljesen bővített mondatnál 10-15 új elemet tudnak még a szétesés vagy erőltetés veszélye nélkül alkalmazni kérdéseikben./ A hólabda-kérdéseknél már sűrűn alkalmazzuk a kórus -szűrést is, mindvégig vigyázva a tempó kellő gyorsulására, a biztos, kifejező hangleadásra.

2.4. 11. Mondatrészek cseréi /más szavakkal való helyettesítései/ - a halmozó gyakorlattal együtt a szóismeret számonkérésének, aktivizálásának nagyszerű lehetőségeit adják. Itt is előre megbizunk néhány tanulót, hogy az előre megadott egész mondat csere-lehetőségeit gyűjtsék össze. Valamelyikük az órán magyarul mondja előre mondatrészenként a csere szavait, utána következnek a számonkérő jellegű egyé-

III.2. 4. 13./213.

ni, majd kórus - szűrés megoldások. /A kész mondatok aztán végigmennek a többi gyakorlatfajtán./ Ide kapcsolódnak a mondatrészek együttes cseréi is: egyszerre cseréljük ki az alany-állitmányi, ^{állitmány -} tárgyi, állitmány /vagy alany/ - határozói és bármelyik mondatrészt alkotott jelzői szerkezeteket. /A 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mező egyszerre ég, anyanyelven hangzik el az új szó, - kis szünet után a megfelelő mező vagy mezők ujravillantása, - a csere megoldása az idegennyelven./

Hasznos, ha a csere szavait külön csoportosítjuk nemük /az oroszban a tárgyas bővítésre még külön az élő-élettelen szerint is/, számuk, köznévi - tulajdonnévi jellegük szerint, s így voltaképpen fontos alaktani gyakorlat bontakozik ki, az egyes esetek élő, funkcióbeli megláttatásával. Később a csoportosítást szándékosan összekeverjük, s ekkor éppen az illető alakok gyors alkalmazási reakciója épül ki.

2.4. 12. A mondatépítés, mondatrészbővítés és - halmozás útján létrejött mondatok ismétlései után alkalmazható gyakorlat: a mondatszűkités transzformációs gyakorlata. A mondatból itt egymás után hagyjuk el a mondatrészeket. A gyakorlat során a mondat belső tartalmának, színes leíró jellegének a silányulását látja maga előtt a tanuló, annak a mondatrészek mennyiségével való összefüggése konkrét lesz számára. A mondatszűkités után többször is visszatérünk az eredeti mondatra, s a szűkitést megismételjük.

/A 6 - 7 - 8 - 9 - 10-es mezők egyszerre kivilágítva, és az elhagyandó mondatrész mezőjét kikapcsoljuk./

2.4. 13. Olyan mondatok v a r i á c i ó i n a k kiépítése a személyes névmások sorozatában, amelyekben a személyes névmás alanyesetben /alanyi szerepben vagy az összetett állitmány névszói részeként/ áll.

/A 11 - 20-as mezőket sorban kivilágítjuk./

III. 2.4. 20./214.

2.4. 14. Olyan mondatok variációinak kiépítése a személyes névmások sorozatában, amelyekben a személyes névmás tárgy-
esetben /tárgyi, különleges vonzati szerepben vagy viszony-
szó vonzataként határozói vagy jelzői szerepben/ áll.

2.4. 15. Olyan mondatok variációinak kiépítése a személyes névmások sorozatában, amelyekben a személyes névmás birtokos
esetben /Különleges vonzati szerepben vagy viszonyzó von-
zataként, francia, angol: birtokos jelzőként/ áll.

2.4. 16. Olyan mondatok variációinak kiépítése a személyes névmások sorozatában, amelyekben a személyes névmás részes
esetben /részeshatározói vagy különleges vonzati szerepben,
illetve viszonyzó vonzataként határozói, jelzői szerepben/
áll.

2.4. 17. Olyan /orosz/ mondatok variációinak kiépítése a személyes névmások sorozatában, amelyekben a személyes név-
más eszközhatározós, előljárósós esetben /határozói, von-
zati, illetve jelzői szerepben/ áll.

2.4. 18. Olyan mondatok variációinak kiépítése a személyes névmások sorozatában, amelyekben jelzői birtokos névmás
/jelzői szerepben/ áll.

2.4. 19. Olyan mondatok variációinak kiépítése a személyes névmások sorozatában, amelyekben az önálló birtokos névmás
/alanyi, névszói állítmányi, tárgyi, határozói, jelzői sze-
repben, különleges vonzatként vagy viszonyzó vonzataként/
áll. A II. 4. 13. 20 művelettypusnál a személyes névmások
sorrendje lehet mind a hagyományos grammatikai sorrend,
mind a közlő helyzetes sorrend /egyes szám egyes személyei
lépnek a többes szám megfelelő személyeivel párosításba a
vezénylés során/.

2.4. 20. Egy mondat, mondatpár vagy mondatcso-
roszat, - cso-

III. 2. 4. 21./215.

port idővariációinak végrehajtása. E gyakorlatban az egyes mondatok idővariációin kívül az állító - tagadó; kérdő - állító vagy tagadó; tagadva kérdő - tagadó vagy állító mondatfajták összetartozó mondatpárjait és -hármait rendszerint együtt vezetjük végig az igeidőkön.

E gyakorlatfajta különösen fontos az angol simuló kérdések, valamint a So I am, neighter - nor am I helyeslő válaszoknak a teljes időrendszeresen való végigvezetéssel történő bevésésében. Ezeknek a kellő elsajátítása hosszadalmas, és a készülék rendszeres vezénylőgyakorlatai nélkül szinte mindig csonka.

/Az igeidők mezőit a már említett 24 - 28 - 29 - 30 - 26 - esetleg: 31 - 27 - 32, azaz: jelen, I., II., III. múlt, jövő, esetleg befejezett jövő, feltételes jelen, feltételes múlt sorrendjében kapcsoljuk be. Amikor viszont azt akarjuk elérni, hogy az egyes igeidők képzését állítsuk szembe, azok mezőit többször ismételve változtatva világítjuk ki a vezényléskor - például a jelenből multba, jövőbe, stb. való átmenet tanítására, máskor - az egyes igeidők hasonló képzését szemléltetendő - formai alapon kapcsoljuk és vezényeljük változtatva őket. Az orosz nyelvű idővariációs gyakorlatoknál a 24, 28-as mező a jelen - multat, a 29, 30-as mező a befejezett szemléletű jelent és multat jelenti./

2.4. 21. A függő beszéd, óhajtás, érzelmi ítélet /francia/ formáinak kialakítása. Az igeidő-sor ekkor természetesen a német kötőmód, a francia subjonctif időit jelenti; a német függő beszéd fokozatainak /való, állítólagos, hamis/ megfelelő kijelentő és kötőmódú igeidőket kell mondaniok a tanulóknak, tekintettel az egyes jelentőmód - kötőmódbeli alakoknak azonossága miatt létrejövő változásokra is/ bár ezek részletes problematikáját majd a transzformációs -

III. 2. 4. 23./216.

- transzponációs eljárás fogja megoldani, vö. a III. 3. fejezetben írottakkal!/. A francia és angol igeidő-egyeztetési szabályok érvényesítésére a két időt /amit az igealak jelent és amilyen időben kell állnia/ egymás után való felvillantással vezényeljük, majd a kialakítandó alakot hagyjuk a mondat megalkotásáig megvilágítva.
/A 33-as és vele a 23 - 32. mezők kivilágítása értelem szerint/

Különösen fontos ennek a gyakorlatnak kombinálása a fő- és mellékmondati formákkal, valamint a cselekvő - szenvedő változatokkal.

2.4. 22. A felszólítás /parancs és tiltás/ és árnyalatainak kialakítása fő-és mellékmondati, cselekvő - szenvedő formában. /34-es - együtt az 1-es, 2-es mezőkkel, a személyek variálására: a 12-es, 17-es, 18-as, 20-as mezők bekapcsolása az egyes nyelvek lehetőségei szerint, majd mindez a 37 - 38-as, illetve 35 - 36-os mezők felvillantásával is./

2.4. 23. Egy mondat vagy mondatpár, mondatcsoport szembeállító /anyanyelvvel, majd cselekvővel/, majd önálló sorgyakorlata cselekvő - szenvedő formában az igeidők, majd egyes időkben a szenvedő vagy a végrehajtó személyes szerint a személyes névmások sorozatában. /Ha a szenvedő alany vagy határozó személyes névmással van kifejezve. Máskor behozunk ilyen névmási alakokat mondatépítéssel, bővítéssel, vagy halmozással./

/35 - 36 os mezők váltakozó felvillantása/

A cselekvő - szenvedő igeragozás szembeállítósági gyakorlása különösen fontos olyan esetekben, mikor a mondatba az állítmány bővítésével módbeli segédigéket és velük azonos jelentésű, illetve azonos strukturális változásokat előidéző kifejezéseket hozunk be, illetve ha már a variálandó

III. 2.4. 26./217.

alapmondatunk tartalmaz ilyeneket. A tanuló csak így, ezeknek együtt való gyakorlásával látja meg, hogy a "lehet bir, szabad, tartozik" jelentésű módbeliek és hasonló jelentésű kifejezések előfordulásakor mindig kialakítható a szenvedő igeragozás, míg az "akar, kíván, óhajt" jelentésű módbelieknél és kifejezéseknél a jelentés - a mindenkori alanyból kiindulva - átalakul.

2.4. 24. Egy mondat /itt főleg:/ mondatpár, mondatcsoport változtatva szembeállító majd önálló sorgyakorlata cselekvő - visszaható formában az igeidők, majd a személyes névmások sorozatában. /A gyakorlat alapja a táblára írt mondatpár, illetve mondatcsoport./

/Vezénylés mint a személy- és idővariációknál./

2.4. 25. Egy mondat vagy mondatpár, mondatcsoport változtatva szembeállító, majd önálló sorgyakorlata cselekvő - műveltető formában az igeidők, majd a személyes névmások sorozatában. /A gyakorlat alapja a táblára írt mondatpár, illetve mondatcsoport./

/Vezénylés mint a személy- és idővariációknál/

2.4. 26. Az eddigi gyakorlatokban szereplő bármelyik mondatfajta, kérdés - válasz, függő beszéd, felszólítás, cselekvő, szenvedő, visszaható, műveltető igés mondat, mondatpár, mondatcsoport gyakorlása fő- és mellékmondati formában, szembeállító, majd sorgyakorlatos személy- és idő variációk, velük együtt a szárendi változatok, az időegyeztetési vonatkozások, a függőbeszédbeli árnyalatok gyakorlása.

Formai változatok:

III. 2. 4. 27./218.

- változó /variált/ főmondatból azonos mellékmondat
- azonos főmondatból változó /variált/ mellékmondat
- változó /variált/ főmondatból változó /variált/ mellékmondat
- főmondat beágyazása mellékmondatba /az azonosság és variáltság lehetőségei mint előbb/
- mellékmondat beágyazása főmondatba /az azonosság és variáltság lehetőségei mint előbb/, valamint e két utóbbi mozzanatnál több fő- és több mellékmondat is lehetséges.

/37-es és 38-as mezők felvillantása változtatva - majd az ilyen összetett mondatokat is visszatesszük a személy- és idővariációkra: elmélyítsük ^(az) azokon való gyakorlásuk során történik meg./

2.4. 27. Folyamatos és befejezett /az angolban ehhez még: folyamatos és általános szemléletű/ cselekvő és szenvedő főnévi és melléknévi igeneves szerkezetek, valamint az angol Gerund, a francia gérondif változatainak kialakítása mellékmondatból vagy az egyszerű mondat idővariációs sorozatának végrehajtása után, ha a mellékmondat alanya azonos a főmondatéval, illetve ha a főmondatban már világos és félreérthetetlen utalás történik a mellékmondat alanyára.
/39 - 40-es és velük az 1-es, 2-es mezők változtatott ki-világítása/

A folyamatos és befejezett formájú igeneves szerkezetek a táblán felettük elhelyezett igeidőket helyettesíthetik.

E szerkezetek folyamatos - befejezett, cselekvő - szenvedő /a német, francia főnévi igenév négy-négy, az angol nyolc, a francia gérondif négy, az angol Gerund tizenhat/

III. 2. 4. 29. /219.

alakjai mellett azok /a III.1.2. 3. pontban/ említett logikai variációinak /állítás, tagadás, erős tagadás, erős állítás/ kialakítására minden eddig alkalmazott eljárással szemben összehasonlíthatatlanul nagyobb bőségű és rugalmasságú gyakorlatot biztosít a strukturális modellező készülékkel való vezénylés.

2.4. 28. Mondatpárok mondat sorozatok esetén a mondatoknak mellérendelő és alárendelő viszonyban való összekapcsolása, illetve e mondatoknak új tag- és mellékmondatokkal való kiegészítése.

/41 - 55-ös mezők sorban való kivilágítása/

2.4. 29. A mondat környezetének megteremtése mellérendelő összetett mondatokkal.

Tartalmi változatok:

- kapcsolatos /41-es mező kivilágítása/
- ellentétes /42-es mező kivilágítása/
- választó /43-as mező kivilágítása/
- következtető /44-es mező kivilágítása/
- magyarázó /45-ös mező kivilágítása/

Formai változatok:

- a variált alapmondat az összetétel első tagjaként
- a tanuló ehhez alkot második, harmadik stb. tagot /folytatást/;
- a variált alapmondat az összetétel zárótagjaként
- a tanuló ehhez alkot első, második, stb. tagot /előzményt/;
- a variált alapmondatot az új mondatok közé ékezi /előzményt és folytatást teremt/;
- a variált mondatba ékel megfelelő mellérendelő fajtájú mondatokat /mondatba ékelt "megjegyzést" alkot/.

III. 2. 4. 32./220.

2.4. 30. Többszörös összetételek alkotása /a már jól be-
gyakorolt, elmélyült összetett mondatához újabb előzményt
és folytatást kifejező mondatokat kapcsol, azokat halmozza.
/A megfelelő mezők kioltása, majd újból való kivilágítása./

Az előző három mondatösszetételi gyakorlatnál /s a kö-
vetkezőknél is/ nagyon sűrűn és következetesen alkalmazzuk
megoldás előre való mondását, majd kórus - szűrések követ-
keznek. Záró ellenőrzésként írássos munkát is iktatunk be,
ahol a vezénylet jelei, az anyanyelvi megoldások nyomán a
tanulók leírják az idegennyelvi mondatokat, s a tanár - bár-
hol kapcsolódik is be egy-egy tanulónál az ellenőrzésbe -
az éppen kialakított mondat helyességéből az egész sorozat
helyességét meg tudja állapítani.

Ide kapcsolódó gyakorlatfajta az emlékezeti megoldás:
a vezénylet jelei és az anyanyelvi megoldás sorban követ-
keznek, a tanulók magukbaⁿ építik fel a mondatokat, és a ta-
nár egyéni megoldásokat szűr csak ki. /Természetesen itt is
előbb - a mondatok még kevésbé bonyolult fokán - a gyengébb-
eket, s jóval később a jobb tanulókat. A végső mondatot
aztán kórus - szűrés formájában bőséges ismétlésekkel mé-
lyítjük el.

2.4. 31. Az összetett mondat egyes tagjainak cseréi, bővi-
tései, majd bármelyik fokozat variációi a személyes névmá-
sok vagy igeidők sorozatában azok elmélyítésére.

2.4. 32. A mondat környezetének megteremtése alárendelt
mondatokkal.

Tartalmi változatok:

- alanyi mellékmondat /46-os mező kivilágítása/
- állítmányi mellékmondat /47-es mező kivilágítása/
- tárgyi mellékmondat /48-as mező kivilágítása/

III. 2. 4. 34./221.

- határozói mellékmondat /49-es mező kivilágítása/
- jelzői mellékmondat /50-es mező kivilágítása/
- megengedő mellékmondat /51-es mező kivilágítása/
- következményes mellékmondat /52-es mező kivilágítása/
- feltételes reális mellékmondat jelen - múlt - jövő idejű - a jövő jelentésű alak fontos időegyeztetési vonatkozásokkal /53-as mező kivilágítása/
- feltételes potenciális - különösen fontos a francia, angol időegyeztetés, a német würden + főnévi igenév alkalmazási lehetőségeinek tanításánál /54-es mező kivilágítása/
- feltételes irreális - fontos a francia, angol időalkalmazási szabály tanításánál /55-ös mező kivilágítása/

Formai változatok:

mint a melléréndelő összetett mondatoknál.

2.4. 33. Összetett mondat kialakításának vezénylése kötőszóval való indítással. /A 41 - 55-ös mezők sorban való kivilágítása./

Itt más-más tanuló az illető mondatfajta jellemző kötőszót mond, és maga teremti meg mind az előzményt, mind a folytatást, illetve mind a fő-, mind a mellékmondatot, melyek között az illető kötőszót alkalmazni tudja. Minden megoldás után bőséges kórus - szűrés mozzanat, s ha a mondat hasznos vagy bonyolult, itt is visszatérések a személy- és idővariációkra.

2.4. 34. Szövegátalakítások esetén - nyelvtani gyakorlatként - vezényelhető minden mondat előtt más-más transzfor-

III. 2. 4. 36./222.

máció vagy variáció. Ilyenkor a tanulók csukott könyvvel ülnek, egy tanuló felolvassa könyvéből sorban az eredeti mondatokat – vezénylés következik – egyéni megoldás az illető mondatfajta vagy variációra – kórus, szűrésekkel. Nagyon perdülékeny, nagy figyelmet és rugalmas nyelvtudást, formabiztonságot kifejtő és feltételező gyakorlat.

Vele egyben átvezetést teremtünk a következő, III.3. fejezetben bemutatott gyakorlatfajtaához.

A szövegátalakítási munkák másrészt új, gyakorlatunkban még kísérleti állapotban levő készülékre, a "kérdőszó-oszlop" készülékre tartoznak. Ennek feladata a mondatelemzések formai variánsainak kiépítése, a mondatok bővítése, halmozások, szűkítések területén szükséges gyakorlatok vezénylése, de ennek bemutatására még – megbízható mennyiségű tapasztalat híján – nem vállalkozhatunk a tanulmányban.

2.4. 35. Az összetett mondatok kialakítása gyakorlatainak állandó kísérője az ellipszis /kinyeréses/ gyakorlat. Az összetett mondatokban a megismétlődő mondatrészeket első szinten névmással helyettesíthetjük, majd a kinyerés következik. Külön mondatcsoportokat állítunk össze, ahol a gyakorlat során végrehajtjuk az alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző kinyerését.

2.4. 36. A gyakorlatok során kialakított egy-egy variációs, transzformációs forma tetszőleges számú megismétlése lehetséges – míg csak az illető forma kellően el nem mélyült /Az 5-ös mező felvillantásával, de lehetséges az ismétléseket az éppen kialakított forma mezőjének ujravillantásával is vezényelni/.

Záró megjegyzésül: az egyes gyakorlatoknál nem tár-

III. 2. 4. 36./223.

gyaltuk azt a kérdést, hogy az egyes gyakorlat-fajtáknak illetve a struktúrális modellező készülék mezőcsoportjainak milyen mértékű a leterheltsége az egyes nyelvek tanításánál, az nyilván az egyes nyelvek jellegétől függ. A francia, angol tanításakor – azok analitikus nyelvek lévén – inkább a 23 – 40-es mezőket, a német és orosz tanításakor – azok flektáló, nagy alaktani gazdagságú "morfologikus" nyelvek lévén – ezek mellett a 11 – 22-es mezőket is sokkal sűrűbben kell alkalmaznunk.

Es a többi variáció és transzformáció vonatkozásában is: bármelyik gyakorlat sűrűségét az egyes nyelveknél az dönti el, hogy az illető formák milyen súllyal, sűrűséggel, változati gazdagsággal szerepelnek az illető nyelvekben, valamint hogy kialakításuk milyen tartalmi – formai nehézséget jelent a tanulóknak az egyes anyanyelvek kontrasztív hátterében.

Hangsúlyoznunk csak azt kell, amit az idegennyelvi formakincessel kapcsolatos munkák és azok módszertani vonatkozásaival /III. 1. fejezet/ kapcsolatban elmondottunk: a mintamondatokkal, modellmondatokkal végzett gyakorlatokat úgy kell irányítanunk, hogy azok a variációk és transzformációk műveletei során mintegy 20-25-ször elhangozzanak. Tapasztalat szerint ez az a szükséges előfordulási mennyiség, mely elegendő mind az illető mondat struktúrájának, mind az éppen kialakított bonyolultabb formáknak, mind a mondatban levő szó-, szókapcsolat- és kifejezésanyag elsajátításához.

/Es ezeknek nyelvtani-tartalmi kitöltését maga a mindig új, magasabb szintű nyelvi anyagot nyújtó tananyag, valamint az ismétlést, a kisebb struktúrákra vonatkozó fejlesztést szemelőtt tartó nyelvtanár programozza./

III. 2. 5. 2./224.

III. 2. 5. A ^STRUKTURÁLIS KESZÜLEKKEL VEZÉNYELT VARIÁCIÓS
ES TRANSZFORMÁCIÓS MŰVELETEK BEMUTATÁSA
EGY MODELIMONDATON

A bemutatásra német nyelvű mondatot választottunk: az iskoláinkban tanított nyelvek között a német áll⁶első, alaktani vonatkozásában, annak bonyolultságát tekintve körülbelül a középuton.

/A következő művelet-sor elméleti jellegű: egy mondatnak ilyen sok műveletét ilyen sok előfordulásban elvégezni felesleges, helyette e műveletek bizonyos részét végezzük el, biztosítandó a tartalmi - formai bevéséshez szükséges előfordulást./

2.5. 1. gyakorlat: a mondat közlő szándék szerinti változatainak kiépítése:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.
- Sucht der Vater diesen Freund auf der Strasse?
 - Ja, der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
 - Nein, der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.
- Sucht der Vater diesen Freund nicht auf der Strasse?
 - Doch, der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
 - Nein, nein, der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.

2.5. 2. gyakorlat: a mondatrészekre vonatkozó kérdések kialakítása:

- Wer sucht diesen Freund auf der Strasse?
- Was macht der Vater auf der Strasse?
- Wen sucht der Vater auf der Strasse?
- Wo sucht der Vater diesen Freund?
- Welchen Freund sucht der Vater auf der Strasse?

III. 2. 5. 5./225.

2.5. 3. gyakorlat: válaszadás a mondatrészekre vonatkozó kérdésekre:

Der Vater.

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Diesen Freund. Diesen Freund sucht der Vater auf der Strasse. Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Auf der Strasse. Auf der Strasse sucht der Vater diesen Freund. Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Diesen Freund. ^{ie}Diesen Freund sucht der Vater auf der Strasse. Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.

/Az aláhúzások a kiemelő, funkcionális hangsúlyt jelzik./

2.5. 4. gyakorlat: kiegészítendő tagadva-kérdések kialakítása:

Tagadó mondatból indulunk: Der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.

- Wer sucht diesen Freund ^{nicht} auf der Strasse?
- Was macht der Vater nicht auf der Strasse?
- Wen sucht der Vater nicht auf der Strasse?
- Wo sucht der Vater diesen Freund nicht?
- Welchen Freund sucht der Vater nicht auf der Strasse?

2.5. 5. gyakorlat: a tagadva-kérdő kiegészítendő kérdésekre állító, majd tagadó válaszadás:

- Der Vater. Der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse nicht.
- Diesen Freund. Diesen Freund sucht der Vater nicht auf der Strasse. Der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.
- Auf der Strasse. Auf der Strasse sucht der Vater

III.2.5. 7./226.

diesen Freund nicht. Der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.

- Diesen Freund. Diesen Freund sucht der Vater nicht auf der Strasse. Der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.

2.5. 6 gyakorlat: hangsúlyeltolódások gyakorlása:

Hangsúlyeltolódások:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, der;...
/den, dessen, dem...

- ezt a legutóbbi hangsúlyvariációt a vonatkozó névmásos kötőszóval bevezetett jelzői mellékmondatok sorra kerülésekor tanítjuk. /vö. III. 4.6. 3.4.!/

A nicht tagadószo lehetséges helyei a mondatban:

- Nicht der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse nicht.
- Der Vater sucht nicht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund nicht auf der Strasse.

/Itt a határozón a kiemelő hangsúly, hiszen a mondatot egyszerűen tagadva is rendszerint ott állna a nicht./

- Der Vater sucht nicht diesen Freund auf der Strasse.

2.5. 7. gyakorlat: kiemelési variációk:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Diesen Freund sucht der Vater auf der Strasse.

III. 2.5. 9./227.

- Auf der Strasse sucht der Vater diesen Freund.
- Diesen Freund sucht der Vater auf der Strasse.

2.5. 8. gyakorlat: mondatépítés /itt: erre a mondatra vezető/:

- Wer? /Magyarul: "az apa"/ - válasz: Der Vater.
- Was macht der Vater? /Magyarul: "kêres"/ - válasz: Der Vater sucht. ^{Wen? - /} Den Freund.
- Wo sucht der Vater den Freund? /Magyarul: "az utcán"/ - válasz: Der Vater sucht den Freund auf der Strasse.
- Welchen Freund sucht der Vater auf der Strasse? /Magyarul: "ezt a barátot"/ - válasz: Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.

/Ezzel a mondattal kezdôdnek aztán a variációk a következô gyakorlatfajták valamelyike során./

2.5. 9. gyakorlat: mondatrészek bővítése /a tanulók nyelvtani ismeretének foka szerint/:

- az alany bővitményei: dieser, ein, mein, stb. der gute, mein guter, der ältere, der beste, der zu gute, der aus der Fabrik kommende, der von seiner Familie seit lange her gesuchte stb.
- az állitmány bővitményei: immer, oft, manchmal, sehr, jeden Tag, bei Tag und Nacht, ununterbrochen, in schnellem Lauf, an diesem Morgen, bis fünf Uhr, zusammen mit seinem aus Paris angekommenen Bruder stb.
- a tárgy bővitményei: guten, anderen, seinen, diesen, seiner Freun^de, diesen Freund von ihm, in diesem Geschäft kaufenden, gewöhnlich hier spazierenden, ins Spital gebrachten stb.
- a határozó bővitményei: langen, verkehrsreichen, immer staubigen, von den Touristen der schönen Geschäfte

III. 2.5. 10./228.

wegen so sehr gesuchten und überlaufenen Strasse stb.

- a jelző bővitményei: itt cserével igenevet hozunk
be és tovább: kaufenden, ein Fahrrad kaufenden, ein
Fahrrad gekauften stb. /A nem kijelölő, hanem minő-
sitő jelző esetében: a jelzőként álló melléknévhez
járulnak módosítószavak - guten Freund, sehr guten,
ziemlich guten, allzu guten, unglaublich guten stb.
Freund/

2.5 10. gyakorlat: a mondatrészek halmozása:

- alany: Der Vater und die Mutter
und der Lehrer
und der Polizist
und die Nachbarin
und das ganze Dorf
und die Bekannten stb. suchen diesen
Freund auf der Strasse.
- állítmány: Der Vater sucht und bemerkt
und sieht
und lässt... suchen
und begleitet stb. diesen
Freund auf der Strasse.
- tárgy: Der Vater sucht diesen Freund und den Polizisten
und die Waschfrau
und das Reisebüro
und die Kollegen
usw. auf der Strasse.
- határozó: Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse
und im Bus
in der Bank
im Geschäft
im Kino
in den Bars stb.

III. 2. 5. 11./229.

- jelző: Der Vater sucht diesen und jenen
 und einen anderen
 und den alten
 und der kommenden
 und den angekommenen
 und den nicht arbeitenden
 und den erwähnten Freund
 auf der Strasse.

/A bővítés és halmozás során mindvégig magyarul sugalljuk az odaillő elemeket, később, nagy begyakorlottság után egyéni megoldásokra támaszkodhatunk, s ezeket ismételtetjük meg a tanulókkal. Kiindulás többször szubsztitucios szó - listából./

2.5. 11. gyakorlat: mondatrészek cseréi:

Der Vater	sucht	diese/n	Freund	auf der Strasse.
Der Lehrer	findet	jene/n	Kollegen	hinter dem Park
Der Schaffner	sieht	jede/n	Frau	vor der Apotheke
Der Polizist	beobachtet		Bekannte	vor dem Schaufenster
Die Verkäuferin	bemerkt		Mädchen	
Die Schülerin	begleitet		Leute	im Warenhaus
Das Kind	schaut			im Reisebüro

- A mondatrészek együttes /szerkezeti/ cseréikor:
- alany-állítmány csere /előbb anyagnyelven hangzik el az új megoldás: "a rendőr figyel!"
- Der Polizist beobachtet diesen Freund auf der Strasse stb. az anyanyelvi előremondo szó-listája alapján/;
- állítmány - tárgy cseréi:
- Der Vater kauft ein Eis auf der Strasse stb./

III. 2. 5. 12./230.

- állitmány - határozó cseréi:
 - Der Vater findet diesen Freund im Restaurant.
- jelzős szerkezet cseréi:
 - Der Vater sucht drei andere Kollegen auf der Strasse.

2.5. 12. gyakorlat: mondatszükítés:

Der aus der Fabrik kommende Vater sucht jeden Morgen diesen alten Freund auf der von ausländischen Touristen sehr gesuchten Strasse.

A táblára vagy a tanulók fizetébe irt, vagy a sokszori ismétléssel megjegyzett mondatból egymás után hagyjuk el a tanár által sorban kijelölt szavakat.

Tanár: Aus der Fabrik /Közben lekapcsolja a határozó mezőjét/

Válasz: Der kommende Vater sucht jeden Morgen diesen alten Freund auf der von den ausländischen Touristen sehr gesuchten Strasse.

Tanár: ausländisch/a jelző mezőjét kapcsolja le/

Der kommende Vater sucht jeden Morgen diesen alten Freund auf der von den Touristen sehr gesuchten Strasse.

Tanár: /ujra felkapcsolván a jelző, határozó mezőit, újra kezdi a szükítést/:

von den Touristen /lekapcsolja a határozó mezőjét/

Válasz: Der Vater sucht jeden Morgen diesen alten Freund auf der sehr gesuchten Strasse.

Tanár: alten /a jelző mezőjét kapcsolja le/

Válasz: Der Vater sucht jeden Morgen diesen Freund auf der sehr gesuchten Strasse.

Tanár: /ujrakezdve/: sehr /a határozó mezőjét kapcsolja le/

Válasz: Der Vater sucht jeden Morgen diesen Freund auf der gesuchten Strasse.

Tanár /ujrakezdve/: jeden /a jelző mezőjét kapcsolja le/

III. 2.5. 13./231.

Válasz: Der Vater sucht am Morgen diesen Freund auf der Strasse.

Tanár: /ujrakezdve/: am Morgen /a határozó mezőjét kapcsolja le/

Válasz: Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.

Tanár: /ujrakezdve/ diesen /a jelző mezőjét kapcsolja le/

Válasz: Der Vater sucht den Freund auf der Strasse.

Tanár: auf der Strasse /a határozó mezőjét kapcsolja le/

Válasz: Der Vater sucht den Freund.

Tanár: den Freund /a tárgy mezőjét kapcsolja le/

Válasz: Der Vater sucht.

/A szükítés sorrendje tehát: előbb a mondatrészekhez kapcsolódó bővitményeket hagyjuk el, utána térhetünk át az eredeti bővitmények elhagyására./

2.5. 13. gyakorlat: az alanyesetben álló személyes névmású mondatok variációi a személyes névmások sorozatában:/ E mondatnál: cserével hozzuk be a névmási alanyt. Tanár kérdése: Wer? – és az egyes szám első személyének mezőjét a 11-es mezőt villantja fel, majd sorban a többi, 22-ig. Itt a gyakorlat jelen időben áll, mint majd a 15 – 19-es gyakorlat is –, megjegyezvén, hogy különösen hasznos lesz majd ez a gyakorlat-fajta a különböző mondatfajtaknál, igeidőknél visszatérve rá, illetve az egyes összetett mondatok struktúráinak, szóanyagának elsajátítására/.

- Ich suche	wir suchen
du suchst	ihr sucht
er sucht	sie suchen... diesen Freund auf der Strasse.
sie sucht	Sie suchen
es sucht	der Vater sucht
man sucht	zwei Männer suchen

III. 2. 5. 18./232.

- Ich /stb./ bin /stb./ es, der /die/ diesen Freund auf der Strasse suche /stb./

2.5. 14. gyakorlat: a tárgyesetben álló személyes névmású mondatok variációi:

- Der Vater sucht mich /stb. auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund ohne mich /stb. auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund an mich /stb./ denkend auf der Strasse.
- Der Vater lässt diesen Freund durch mich /stb./ auf der Strasse suchen.

2.5. 15. gyakorlat: a birtokos esetben álló névmású mondatok variációi:

- Der Vater sucht diesen Freund statt meiner /stb./ auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund sich meiner /stb./ erbarmend auf der Strasse.

2.5. 16. gyakorlat: a részesesetben álló személyes névmású mondatok variációi:

- Der Vater sucht mir /stb./ diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund mit mir /stb./ auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund von mir /stb./ auf der Strasse.
- Der Vater droht mir, diesen Freund auf der Strasse zu suchen.

2.5 18. gyakorlat: jelzői birtokos névmású mondatok variációi:

- Mein /stb./ Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht meinen /stb./ Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund statt meines /stb./ Onkels auf der Strasse.

III. 2. 5. 20./233.

- Der Vater sucht diesen Freund mit meinem /stb./ Onkel auf der Strasse.
- Mein /stb./ Vater und meine /stb./ Mutter suchen diesen Freund auf der Strasse.
- Mein /stb./ Vater sucht diesen Freund und mein /stb./ Buch auf der Strasse.

/- és tovább a két utóbbi mondatból olyan variációval indithatunk, ahol a jelzői birtokos névmás más-más esetben és számban álló főnév előtt áll./

2.5. 19. gyakorlat: önálló birtokos névmásos mondatok variációi:

- Dieser Vater spaziert nur, aber meiner /stb./ ~~meiner~~/stb./ sucht diesen Freund auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund, und auch den mein/ig/en /stb./ auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund statt seines Kollegen und statt des mein/ig/en /stb./ auf der Strasse.
- Der Vater sucht diesen Freund mit seinem Bekannten und mit dem mein/ig/en /stb./ auf der Strasse.

/-és tovább más nemű és más számú bővitmények felhasználásával./

2.5. 20. gyakorlat: a mondat idővariációinak végrehajtása
/itt is a cselekvő, állító mondatban, kijelentő módban mutatjuk be, megjegyezvén, hogy alkalmazása az 1-7, 13-19, 21., 24-26., 28-32.-es gyakorlatokból rátérve a leghatékonyabb elmélyítő eljárás./:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
 - suchte
 - hat gesucht

III. 2. 5. 21./234.

- hatte gesucht
- wird suchen
- wird gesucht haben
- suchte
- /vagy: würde suchen./
- hätte gesucht
- /vagy: würde gesucht haben./

2.5. 21. gyakorlat: a függő beszéd fokozatainak kialakítása:

Jelen:

- X. sagte mir, - der Vater sucht - suche - suchte diesen Freund auf der Strasse.
- dass der Vater diesen Freund auf der Strasse sucht - suche - suchte.

Mult:

- X. sagte mir, - der Vater hat - habe - hätte diesen Freund auf der Strasse gesucht.
- dass der Vater diesen Freund auf der Strasse gesucht hat - habe - hätte.

Jövő:

- X. sagte mir, - der Vater wird - werde - würde diesen Freund auf der Strasse suchen.
- dass der Vater diesen Freund auf der Strasse suchen wird - werde - würde.

Különösen fontos az állitmány jelentő módú és felszólító módú alakjainak egyezésekor a fellépő változatok tanítására: /például egyesszám első és többesszám személyeinél a második fokozat kiesik: X. sagte, sie suchen - suchten; haben - hätten ... gesucht; werden - würden ... suchen.

/A tagadó mondatok, szenvedő ragozású, műveltető igés mondatok a szövegtranszformáció gyakorlásakor, a felszólítás és

III. 2.5. 23./235.

körülírásainak gyakorlásakor kerül majd elő főleg ez a gyakorlatfajta./

2.5. 22. gyakorlat: a felszólítás fajtái:

- Suche - Sucht - Suchen wir, - Suchen Sie diesen Freund auf der Strasse!

/A 21-es gyakorlatban:

- X. sagte dem Vater, - er soll - sollte - sollte diesen Freund auf der Strasse suchen.

- dass er diesen Freund auf der Strasse suchen soll - sollte - sollte.

- X. sagte mir /stb./ - ich /stb./ soll - sollte - sollte diesen Freund auf der Strasse suchen

- dass ich /stb./ diesen Freund auf der Strasse suchen soll - sollte - sollte/.

/Allitmány alakegyezésekor: X. sagte mir, wir sollen - sollten.../

2.5. 23. gyakorlat: cselekvő-szenvedő ragozás szembeállítással majd önálló sorgyakorlata /itt ezt is cselekvő, kijelentő, mód, állító alapon mutatjuk be, megjegyezvén, hogy fontos területei az 1-13., 14-22., 26-34-es gyakorlatok bármelyike/:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.

- Dieser Freund wird vom Vater auf der Strasse gesucht.

- Der Vater suchte diesen Freund auf der Strasse.

Dieser Freund wurde vom Vater auf der Strasse gesucht.

- Der Vater hat diesen Freund auf der Strasse gesucht.

Dieser Freund ist vom Vater auf der Strasse gesucht worden.

- Der Vater hatte diesen Freund auf der Strasse gesucht.

Dieser Freund war vom Vater auf der Strasse gesucht worden.

- Der Vater wird diesen Freund auf der Strasse suchen.

III. 2. 5. 24./236.

Dieser Freund wird vom Vater auf der Strasse gesucht werden.

- Der Vater wird diesen Freund auf der Strasse gesucht haben.
Dieser Freund wird vom Vater auf der Strasse gesucht worden sein.
- Der Vater suchte diesen Freund auf der Strasse.
/Der Vater würde diesen Freund auf der Strasse suchen./
Dieser Freund würde vom Vater auf der Strasse gesucht.
/Dieser Freund würde vom Vater auf der Strasse gesucht werden./
- Der Vater hätte diesen Freund auf der Strasse gesucht.
Dieser Freund wäre vom Vater auf der Strasse gesucht worden.

/A páros gyakorlat után a szenvedő formák önálló idővariációi, kombinálva a fent említett gyakorlatokkal: különösen kiemelve a mondatfajták, a fő- és mellékmondati, a függő beszédi variációkat, az állítmánybővítést módbeli segédigékkel/.

2.5. 24. gyakorlat: Cselekvő- visszaható formák szembeállító, majd önálló variációi /Megjegyezve, hogy az 1-22., 27-34., gyakorlatok mindegyikében alkalmazható elmélyítő eljárásként./

Der Vater macht sich auf die Suche nach diesem Freund auf der Strasse. Der Vater lässt sich Zeit zur Suche nach diesem Freund auf der Strasse.

/A gyakorlatok többségében nincs szükség ilyen átalakításokra, hiszen már eleve tárgyas és részes visszaható ígésállítmányú mondatokkal indulunk./

Kiemelendő gyakorlatfajta itt: a 21, 26, 27. gyakorlatok. Személyvariációkkal:

Ich /stb./ mache mich /stb./ auf die Suche nach diesem Freund auf der Strasse.

III. 2.5. 27./237.

Ich ~~stb.~~/ lasse mir /stb./ Zeit zur Suche nach diesem Freund auf der Strasse. /És utánuk valamelyik mondatfajttával és valamelyik személlyel idővariációk./

2.5. 25. gyakorlat: ácsselekvő-műveltető formák szembeállít-
tásos, majd önálló variációi /Alkalmazható még az 1-22, 26-34-
-es gyakorlat során/:

Ich /stb./ lasse den Vater diesen Freund auf der Strasse suchen.
/Kiemelendő gyakorlatfajta a 20., 26-os, az összetett igealakban a kettős főnévi igenév és ennek a mellékmondatban való szórendi vonatkozásai miatt/.

2.5. 26. gyakorlat: a fő- és mellékmondati formák szembeállít-
tó, majd önálló variációi: /Alkalmazható az 1-25., 28.,
32-34. gyakorlatok során is/:

Idővariációk: /vö.: a 20. gyakorlatnál leírt sorozattal/

- X. sagte mir, daß der Vater diesen Freund auf der
Strasse sucht

suchte

gesucht hat

gesucht hatte

suchen wird

gesucht haben wird

suchte

/suchen würde/

gesucht hätte.

2.5. 27. gyakorlat: igeneves szerkezetek gyakorlása:

- X. sagte vom Vater, diesen Freund auf der Strasse zu
suchen, gesucht zu haben.

- X. sagte von diesem Freund, vom Vater auf der Strasse
gesucht zu werden.

/Vagy: - Der Vater sagte ..., - Dieser Freund sagte... +
igenevek/.

Logikai variációk:

III. 2. 5. 29./238.

- X. sagte vom Vater zu suchen
- X. sagte nicht vom Vater zu suchen
- X. sagte vom Vater nicht zu suchen
- X. sagte nicht vom Vater nicht zu suchen.

/Ugyanezen logikai variációk bemutatathatók és vezényelhetők a másik három igenévi formánál is./

2.5. 28. gyakorlat: mondatpárok tagjainak összekapcsolása mellérendelő és alárendelő viszonyban:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse. Er findet ihn nirgends.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, und - aber - oder - ... also - denn er findet ihn nirgends.
- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, als - bevor - bis - wenn - da - weil - stb. er ihn nirgends findet.

2.5. 29. gyakorlat: a mondat környezetének megteremtése mellérendelő összetett tagmondatokkal. /Alkalmazható minden egyéb gyakorlatfajta során is./:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse,
 - und er kann ihn nicht finden.
 - aber er findet ihn nirgends.
 - oder Kinokarten möchte er kaufen.
 - also ist er jetzt nicht zu Hause zu finden.
 - nämlich er möchte mit ihm sprechen.

/Az egyes kötőszók "bevitelét" a második tagmondatba:

... er findet ihn aber nirgends - különösen a fordított szórendet vonzókét - sűrűn gyakorolhatjuk./

Formai változatok:

- Ich suche diesen den Freund auf der Strasse, und plötzlich begrüsst er mich vor dem Warenhaus.

III. 2. 5. 32/239.

- Es regnet, es ist kalt, und ich suche diesen Freund auf der Strasse.
- Es ist schon dunkel, ich suche noch diesen Freund auf der Strasse, und es beginnt langsam zu regnen.
- Ich suche - und das ist nur eine kleine Gefälligkeit von mir - nichts anderes, nur diesen Freund auf der Strasse.

2.5. 30. gyakorlat: többszörös összetételek alkotása:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, und er kann noch nicht nach Hause, denn er hat ihm etwas sehr Wichtiges zu sagen, und morgen kann er ich nicht mehr treffen.

2.5. 31. gyakorlat: tagmondatok cseréi:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, und er kann ihn nicht finden - csere - ich kann ihn nicht finden; - ich kann mit ihm nicht sprechen; - ich kann ihm seine Adresse geben ...

2.5. 32. gyakorlat: a mondat környezetének megteremtése alárendelt mondatokkal:

- Es ist schon sicher, dass der Vater diesen Freund auf der Strasse sucht.
- Mein Gedanke ist, dass der Vater ...
- Ich kann Ihnen nur sagen, dass der Vater ...
- Ich bin bestimmt zu Hause, als der Vater ...
- Der Vater sucht den Freund auf der Strasse, der ihm einen Wagen verkaufen will; - den er seit lange her nicht sah; - dessen Wagen zu verkaufen ist; - dem er einen Brief übergeben soll /+ viszonzós alakok/
- Obwohl der Vater diesen Freund auf der Strasse sucht,

III. 2. 5. 33./240.

wird er sich bei diesem Wetter nicht erkälten.

- Der Vater ist bereits so aufgeregt, dass er diesen Freund auf der Strasse sucht.
- Wenn es schönes Wetter is /war, ist/, sucht /suchte, wird ... suchen/ der Vater diesen Freund auf der Strasse.
- Wenn es schönes Wetter wäre, /suchte/ würde der Vater diesen Freund auf der Strasse suchen.
- Wenn es schönes Wetter gewesen wäre, hätte der Vater diesen Freund auf der Strasse gesucht.

/Szórendi változatok még: Ist /war, wäre/ schönes Wetter /gewesen/ ...

2.5. 33. gyakorlat: kötőszóval való indítás:

- doch: Es ist sehr spät, und der Vater sucht doch diesen Freund auf der Strasse.
- nachdem: Nachdem der Vater den Betrieb verlassen hatte, suchte er diesen Freund auf der Strasse.

2.5. 35. gyakorlat: ellipszis:

- alanykinyerés: Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, und findet ihn nirgends.
- alany-állítmánykinyerés: Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, und natürlich auch den Lehrer seines Sohnes.
- alany-, állítmány-, tárgykinyerés: Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, und dann später auch in den Bars.
- alany-, állítmány-, tárgy-, határozókinyerés: Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse, und natürlich auch jenen, dem er ein Paket übergeben soll.
- jelzőkinyerés: az előzőekben felmerült már.

III. 2. 6. 4./241.

III.2.6. OLVASMÁNYFELDOLGOZÁS A STRUKTURÁLIS VEZÉNYLŐ
KÉSZÜLEKKEL VÉGZETT GYAKORLATOKKAL

2.6. 1. A ciklusos nyelvoktatásban a szövegek, témák, /az iskolai gyakorlatban:/ olvasmányok gyakorlati feldolgozása főleg a tevékenységi ciklusoknál bemutatott gyakorlatfajták során valósul meg.

2.6. 2. Felmerül azonban - különösen az ismétlő-rendszereskor, nagyobb írásbeli munkák, vizsgák előkészítésekor annak az igénye, hogy a nyelvi formakincset, annak gyakorlatait helyezzük az előtérbe. Ilyenkor rendszerint megnő a strukturális modellvariációk és transzformációk igénye, s alkalmazása is.

Ilyen esetekben léphet előtérbe a speciálisan strukturális jellegű olvasmányfeldolgozás.

2.6. 3. Ennek alapját az illető olvasmányból kiemelt, illetve készített mintamondatok képezik.

A mintamondatok kiválasztásánál e feldolgozás során az általános szempontok /hasznosság, gyakoriság, elegendő analógiás alap nyújtása más hasonló mondatok készítésére/ mellett egyéb szempontok is nagy súlyt kapnak. Nevezetesen: a készített mintamondatok tartalmazzák az új nyelvtant, legyen bennük az új szó-, szintagma- és kifejezésanyag, valamint: az alkotott mintamondatok az olvasmány gondolati-eseményi-tárgyi rendjében haladjanak, és fogják át az egész olvasmányt.

2.6. 4. Itt egy mondatpáros /párban azonos szerkezetű mondatok kiválasztása/ feldolgozást mutatunk be. /A feldolgozás leírása megjelent az MNYSO 1967. 1-2, folytatása az MNYSO 1968. 1-2. számában jelenik meg. Az ott közölt feldolgozásmenet a strukturális vezénylő készülék egyik változatára vonatkozik./

III. 2. 6. 4. 1./242.

2.6.4. 1. A feldolgozott olvasmány /A Blázy - Krammer - Mollay - Vajda - Walkó: Német nyelvkönyv haladók számára c. tankönyv - Tankönyvkiadó, 1961. - 2.d. olvasmánya/ - szövege:

Das beste Mittel.

Der bekannte Rennfahrer Herbert Sturm hatte sich schon bei mehreren internationalen Autorennen Preise geholt. Er war wegen seiner Tollkühnheit bekannt. Vor allen Dingen nahm er die Kurven in einem halbsbrecherischen Tempo.

Trotzdem hatte er noch nie einen Unfall gehabt, weil er seinen Wagen meisterhaft beherrschte.

Eines Tages bat ein Journalist bei einem Interview den Rennfahrer, ihn einmal auf eine Probefahrt mitzunehmen, da er einen Bericht für eine Illustrierte schreiben wollte. Sturm zögerte ^{lange}, bevor er zusagte.

An dem verabredeten Tag nahm der Reporter neben dem Fahrer im Wagen Platz. Im Nu hatten sie die Stadt hinter sich und sie fuhren auf einer Strasse, die sich in vielen Serpentinaen durch das Gebirge wand. Steil stiegen auf der einen Seite die Felswände empor, und genau so steil waren auf der anderen Seite die Abgründe.

Immer schneller wurde das Tempo, immer gefährlicher und kurvenreicher die Strasse. Eine Haarnadelkurve nach der anderen - und dennoch bremste Sturm nicht: Dem Journalisten standen die Haare zu Berge, kramphast klammerte er sich an seinen Platz. Endlich schrie er dem Fahrer zu: "Langsam, bremsen Sie doch! Ich kann es nicht mehr mit ansehen, wie wir ins Unglück rasen!"

III. 2. 6. 4. 2./243.

Ganz ruhig kam die Antwort: "Dann machen Sie es doch so wie ich: machen Sie die Augen zu!"

/Aus Schulz - Griesbach: Leseheft für Ausländer./"

2.6.4. 2. Az olvasmány alapján a következő modellmondat-párokat állítottuk össze:

- Ich besuche den bekannten Rennfahrer.
Ich spreche mit dem bekannten Rennfahrer.
- Ich sehe seine schönen Preise.
Ich kenne seine berühmte Tollkühnheit.
- Ich lese viel in den Zeitungen von ihm.
/Ich kann sehr viel in den Zeitungen von ihm lesen./
Ich schreibe einen Bericht von ihm.
/Ich mag von ihm einen Bericht schreiben./
- Ich bitte ihn darum, mich auf eine Probefahrt mitzunehmen.
Ich bewege ihn dazu, mir sein Können zu zeigen.
- Ich bekomme von ihm seine Zusage.
Ich nehme neben ihm im Wagen Platz.
- Ich fahre auf einer gefährlichen Strasse.
Ich blicke auf die Felsen, auf die Abgründe.
- Ich klammere mich an meinen Platz.
Ich fürchte mich vor dem Unglück.
- Ich kann es nicht mehr aushalten, wie schnell der Rennfahrer fährt.
Ich will es nicht mehr mit ansehen, wie ruhig der Rennfahrer ist.

A mondatokról csak annyit: a mondatpárok nagyrészt azonos, illetve szembeállítható struktúrák, eltéréseik fontos nyelvtani ismereteket szemléltetnek. A mondatok jeltartalma a lehető legegyszerűbb, a legközelebb állnak az alap-

III. 2. 6. 4. 4./244.

alakhoz. Követik az olvasmány menetét, szókincsét /benne nem szereplő, csupán a bewegen zu etw. és a Können s néhány, de általánosan ismert szó./ Egyszerű tartalmuknál fogva szinte kínálják majd magukat a bővítésre, melynek során majd az egész olvasmányt rekonstruáljuk belőlük. Mind jelentő mód jelen idő, egyes szám első személyben állnak, hogy a végrehajtandó variációk egyforma műveletet igényeljenek valamennyinél. /Laboratóriumi és stúdiógyakorlatok során okvetlenül, de azon kívül is nagyon előnyös, ha ezek magnetofonon is megvannak, lejátszhatók, ismételhetők karban és egyénileg./

2.6.4. 3. A mondatokon végigvitt gyakorlatok: vagy egyes és páros mondatokra terjednek ki, melyeken az éppen soronkövetkező fontos nyelvi formákat gyakoroljuk túlsúlyban; vagy egy-egy transzformáció, a variációk egyik esetét visszük végig az egész mondatson /egy időben, bizonyos személlyel, bizonyos mondatfajtaival, stb./

2.6.4. 4. A struktúrális gyakorlatok befejező mozzanata: a halmozások, bővítések, melyek során előbb egyes szám első, majd harmadik s végül a behelyettesített Journalist szóval újra rekonstruáljuk az egész olvasmányt. /Egy hasonló terjedelmű olvasmány ilyen struktúrális feldolgozási ideje mintegy 3 - 4 tanítási óra./

A rekonstruálás folyamatát mutatnánk be itt most végig jelen időben, állító mondatban, egyes szám első személyben:

- Ich besuche den bekannten Rennfahrer
- deutschen -
- Herbert Stym -
- an einem Nachmittag -

III. 2. 6. 4. 4./245.

Ich spreche mit dem bekannten Rennfahrer.

- endlich -
- in seinem Heim -

- Ich sehe seine schönen Preise.

- geholt bei internationalen Autorennen -
- aus der ganzen Welt -

Ich kenne seine berühmte Tollkühnheit.

- in der ganzen Welt -
- wie er die Kurven nimmt -
- in welchem Tempo er die Kurven nimmt -
- wie er seinen Wagen beherrscht -

- Ich lese viel in den Zeitungen von ihm.

- heutzutage -
- deutschen -
- Sportzeitungen -

Ich schreibe einen Bericht von ihm.

- grossen -
- mit Bildern -
- für die Illustrierte -

- Ich bitte ihn darum, mich auf eine Probefahrt mitzunehmen,

- bei dem Interview -
- auf eine kleine -

Ich bewege ihn dazu, mir sein Können zu zeigen.

- endlich + können -
- und sehr schwer -
- grosses und wunderliches -

III. 2. 6. 4. 4./246.

- Ich bekomme von ihm seine Zusage.

- nach langem Zögern -
- von zwei Tagen -
- durch langes Zureden -
- auf viel Bitten und Flehen -

Ich nehme neben ihm im Wagen Platz.

- im Rennwagen -
- starken, riesigen -
- fröhlich, lächelnd, nichts ahnend -

- Ich fahre auf einer gefährlichen Strasse.

- ausser der Stadt -
- die wir im Nu hinter uns haben -
- in das Gebirge -
- immer gefährlicheren -
- kurvenreichen -

Ich blicke auf die Felsen, auf die Abgründe.

- in den Bergen -
- auf den Serpentineen -
- schlängelnden -
- hohen, tiefen -

- Ich klammere mich an meinen Platz.

- erschrocken -
- krampfhaft -

Ich fürchte mich vor dem Unglück.

- schrecklich -
- sinnlosen, nahen -
- vorzeitigen Tod -

III. 2. 6. 4. 4./247.

- Ich kann es nicht mehr aushalten, wie schnell er fährt.
- ohne zu bremsen -
- an den gefährlichsten Stellen -
- rasend, haarstreibend -

Ich will es nicht mehr mit ansehen, wie ruhig der Rennfahrer ist.

- ohne die Gefahr zu bemerken -
- waghalsige, phlegmatische -

Az olvasmány szinte hiánytalanul újra előttünk áll. Ujraolvasása most valóban üdítő lesz, rengeteg változatot idéz fel a tanulóban, s szinte sugallja az árnyalást, lendületes beszélőkedvet.

A strukturális jellegű szövegfeldolgozás az ismétlő-rendszerezés, dolgozatelőkészítés /különösen egyéni kitéréseket igénylő fogalmazványok előtt/ gyakori eljárása lett munkánkban.

III. 3. 2./248.

III. 3. A TRANSZFORMÁCIÓS - TRANSZPONÁCIÓS ELJÁRÁS

3. 1. Az eljárás lélektani háttérében az analógiás indukció és a determináló hajlam kérdései állnak.

LUX /1932. 101 - 103. o./ fejti ki a szóindukció nyelvoktatási vonatkozását; az alap az analógiás szó- és mondatforma-képzésekre /például: egyszerű - összetett igeidők, azok analógiás kapcsolatai. A strukturális modell-transzformációs és -variációs gyakorlatok hivatottak ezeket kiépíteni./

A szóindukcióval kapcsolatos, abból kinövő és továbbfejlődő nyelvtudási szint a determináló hajlam: hogy a beszélő érezze, mind beszédértésében, mind beszédtevékenységében készségi szinten bevésse, hogy "egy szó - és szócsoport előre meghatározza a következő szóknak vagy szócsoportoknak a milyenségét, alakját, helyét, hangsúlyát" /például a szórendi kérdések az egyes nyelvek mondatfajtaínál, az összetett mondatokban, az idők és módok alkalmazása a függő beszédben stb./ Ennek kialakítását részben elvégezni már a strukturális modell-műveletek bő gyakorlása, de végső megoldásra a jelen transzformációs - transzponációs eljárás szolgál.

3. 2. Gyakorlati indokolása az eljárásnak, hogy a tapasztalat szerint tanítványaink - még ha bőséges transzformációs és variációs munkát végeztünk is velük / s még azzal is nagyon adós nyelvoktatásunk/ - elsősorban tartalmi és formaszorozatokhoz szoknak hozzá, kevésbé begyakorlott náluk az egyik nagyobb forma-tartományról a másikra való átmenet, az élő beszédben pedig az egyes formák váltakozó, megjele-
nő és másik formára váltó bő áradásának lehetünk tanúi,

III. 3. 3./249.

s magunknak is rendelkezünk kell azok gyors, akadálymentes felismerésének és alkalmazni tudásának készségével. LUX idézett véleményét folytatva: "egyszerre csak egy lelki képzet tud előtérbe kerülni? Mivel pedig beszéd közben a beszélőnek a beszéd tartalmára, gondolatmenetére kell figyelnie, nem figyelhet ugyanakkor a beszéd alakjára, nyelvi viszonyítására ... Mihelyst a beszélő a beszéd alaki oldalára figyel, megszakad a gondolatmenet és új bekapcsolásra van szükség, ha újra folytatni akarja a beszédet ... És az, amit mi idegen nyelven való gondolkodásnak nevezünk, az tulajdonképpen nem más, mint az idegen nyelvi szóindukciónak, determinációnak és a szöhoz tapadó érzelmeknek a fellelése."

A másik gyakorlati indokolás, hogy - túl azon, hogy nehezen lépnek át egyes forma-tartományokról a másikra, - tanítványainkban kialakul egy tudatalatti "formaértékelés," önkéntelenül is osztályozzák a formákat azok bonyolultsága szerint, s önálló beszédükben főleg az egyszerűbb, néha banális formákat merik csak megjelölni. Ezt a "bonyolultsági" komplexust van hivatva eltüntetni eljárásunk.

3. 3. A gyakorlat elnevezése: - "transzformációs - transzponációs eljárás" - azt akarja kifejezni, hogy a benne kialakított formavariánsok részben transzformatív jellegűek, azaz egymásból következőek, részben az egymásból következők kiesésével a tanulóknak be kell gyakorolnia a gondolat kifejezés fő formájának, a mondatnak egyik formából a másikba való áthelyezését: transzponációját. Így, ezek bő gyakorlásával érezzük csak el, hogy az idegennyelv "bonyolult" formái is sokszor szerepeljenek - amit bármilyen ügyesen programozott tananyag is csak kérdéses értékkel tud elérni /hiszen akkor oly bonyolultak lennének a szövegek,

III. 3. 5./250.

hogy elszakadnának az élőnyelv valódi arculatától/ -, s hogy ledöntsük azt a gátat, mely az egyszerű formákkal szemben a nyelvre komlexebb, ritkább struktúrák készségi szintű alkalmazása előtt áll.

3.4. A transzformációs - transzponációs eljárás előfeltétele, hogy a nyelvtanuló a benne szereplő formákat már ismerje, itt a hangsúly már azok egymásmelletti gyakorlására helyeződik.

3.5. Az eljárás lényege, hogy a tanuló~~nak~~ a gyakorlatok alapjául választott mondatot transzformációs és transzponációs úton végig kell vezesse az egyes idegennyelvekre felállított formaváltozatokon. /Elemzés nélkül hagyjuk azt a kérdést, hogy az egyes pontoknál milyen előzményeket és folytatásokat kell nyelvenként és esetenként képezzen a tanuló~~nak~~: a tanár programozó feladata viszont, hogy azoknak minél több lehetőségét, kifejezés~~e~~t ismerje meg és gyakorolja be a tanuló./

III. 3. 6. 3./251.

III. 3. 6. A TRANSZFORMÁCIÓS – TRANSZPONÁCIÓS ELJÁRÁS
BEMUTATÁSA A NÉMET NYELVBEN

3.6.1. Önálló mondat:

- Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.

3.6. 2. Mellérendelt összetett mondatok:

- Tartalmi csoportosítással:

Der Vater sucht diesen Freund auf der Strasse,

- und ...
- aber ...
- oder ...
- also ...
- denn ... stb., stb. + új mondat alkotása /Vö.:

III. 2.5. 29-es gyakorlattal!/
 - Aszerint, hogy a kötőszó egyenes vagy fordított szórendet

vonz_e:

- und, aber, denn, nämlich stb. + új mondat alkotása;
- dann, darauf, dennoch, endlich, sonst, infolgedessen stb. + új mondat alkotása.
/Utána: az utóbbiak "bevitele" a mondatba egyenes szórenddel/.

3.6. 3. Alárendelt összetett mondatok:

- Tartalmi csoportosítással /Vö: III. 2.5 32-es gyakorlattal!/
 - A mellékmondat helye /a főmondat előtt, a főmondatba ágyazva vagy a főmondat után/ szerint. Itt gyakoroljuk az előlálló feltételes mellékmondatok vonatkozásait is:

Der Vater sucht /suchte, wird – würde ... suchen, hätte... gesucht/ diesen Freund auf der Strasse, wenn es schönes Wetter ist /war, ist, wäre, gewesen, wäre/.

III. 3. 6. 6./252.

Ist /war, wird - würde... sein, wäre, wäre... gewesen/ es schönes Wetter /dann/ sucht /suchte, wird - würde... suchen, hätte ... gesucht/der Vater diesen Freund auf der Strasse.

3.6. 4. Függő beszéd és árnyalatai - kötőszóval:

Der Nachbar hat mir gesagt, dass der Vater diesen Freund auf der Strasse sucht /suche - suchte/ - mult idős indításkor: gesucht hat - habe - hätte.

3.6. 5. Függő beszéd és árnyalatai: - kötőszó nélkül:

Der Nachbar sagte mir, der Vater sucht - suche - suchte diesen Freund auf der Strasse /hat - habe - hätte gesucht./
/S ha az indító mondat jövő idejű volt, akkor itt: wird - werde - würde fokozat áll./

3.6. 6. Főnévi igenes szerkezetek:

- alanyazonosság esetén:/jelen vagy jövő idejű indításkor/
Der Vater versprach, diesen Freund auf der Strasse zu suchen.
/mult idős indításkor/:
Der Vater erinnert sich nicht mehr, diesen Freund auf der Strasse gesucht zu haben.
- az/igenév alanyára való világos utalás esetén: /jelen és jövő idős indításkor/:
Ich hörte vom Vater, diesen Freund auf der Strasse zu suchen.
/mult idős indításkor/:
Ich hörte vom Vater, diesen Freund auf der Strasse gesucht zu haben.
/Szenvedő mondattal való indításkor: Dieser Freund sagte; -
- ich wusste über diesen Freund, vom Vater auf der Strasse gesucht zu werden - gesucht worden zu sein./

III. 3. 6. 9. 1./253.

3.6. 7. Főnévi igenév speciális mellékmondat-rövidítésekben:

- Der Vater ging von zu Hause weg, um diesen Freund auf der Strasse zu suchen.
- Der Vater spazierte nur, ohne diesen Freund auf der Strasse zu suchen /gesucht zu haben/.
- Der Vater telephonierte, anstatt diesen Freund auf der Strasse zu suchen /gesucht zu haben/.

3.6. 8. Folyamatos melléknévi igeneves szerkezetek:

- jelzőként /stilisztikailag kerülendő!/:
Ein Kollege bemerkte den diesen Freund auf der Strasse suchenden Vater.
- időhatározóként:
Diesen Freund auf der Strasse suchend, ging der Vater am Rathaus vorbei.
- okhatározóként:
Diesen Freund auf der Strasse suchend, konnte der Vater seinen Sohn von der Schule nicht abholen.

3.6. 9. Befejezett melléknévi igeneves szerkezetek:3.6. 9. 1. Csáekvő értelmű: ha az igenévvel kifejezett cselekvés végrehajtója egyben a mondat alanya is:

- jelzőként /csak tárgyatlan igéknél/:
Der ganz durchgefrorene, aufgeregte Vater sucht diesen Freund auf der Strasse.
 - időhatározóként:
Diesen Freund auf der Strasse gesucht, sprach der Vater lange mit ihm.
 - okhatározóként:
Diesen Freund auf der Strasse gesucht, kam der Vater erst um zehn nach Hause.
- /Bonyolultabb helyzetben: az igenévvel kifejezett cselek-

III. 3. 6. 10./254.

vés végrehajtójára csak utalás történik: Diese Probleme gelöst, können uns die weiteren keine Schwierigkeiten mehr bereiten./

3.6. 9. 2. Szenvedő értelmű, ha az igenévvvel kifejezett cselekvés tárgya a mondat alanya: /s csak tárggyal rendelkező tárgyas igék esetében alakítható ki/

- jelzőként:

Im Theater sah man diesen vom Vater auf der Strasse gesuchten Freund.

- időhatározóként:

Vom Vater auf der Strasse gefunden, plauderte dieser Freund noch lange mit ihm.

- okhatározó:

Vom Vater auf der Strasse gesucht, kam auch dieser Freund sofort dorthin.

/Bonyolultabb: az igenévvvel kifejezett cselekvés végrehajtóját nem nevezzük meg, s a tárgya is csak utalásban

- más esetben az előzményben vagy később, csak a folytatásban szerepel: Einmal gelobt, wurde für sie ihre Arbeit am wichtigsten./

3.6. 10. Igéből képzett főnév alkalmazása a mondatban bármelyik mondatrészi szerepben:

- Die Suche nach diesem Freund auf der Strasse machte den Vater sehr müde.

III. 3. 7. 3./255.

III. 3. 7. A TRANSZFORMÁCIÓS - TRANSZPONÁCIÓS ELJÁRÁS
BEMUTATÁSA A FRANCIA NYELVBEN

3.7. 1. Önálló mondat:

- Mon oncle cherche cet ami dans la rue.

3.7. 2. Mellérendelt összetett mondatok /tartalmi csoportosítással/:

Mon oncle cherche cet ami dans la rue,

- et il ne peut pas encore rentrer.
- mais il ne le trouve pas.
- ou bien il s'est rendu quelque part.
- ainsi on ne le trouve pas chez lui.
- car il veut lui remettre un paquet.

3.7. 3. Alárendelt összetett mondatok /tartalmi csoportosítással - időegyeztetés nélkül, majd időegyeztetéssel/:

- Il y a apparence que mon oncle cherche cet ami dans la rue.
- Je suis de l'avis que mon oncle cherche cet ami dans la rue.
- Je sais que mon oncle cherche cet ami dans la rue.
- Mon oncle cherche cet ami dans la rue quand il a le temps.
- Mon oncle cherche cet ami dans la rue où ils ont l'habitude de se rencontrer.
- Mon oncle cherche cet ami dans la rue bien qu'il soit tard/ subj.!/
- Mon oncle est si excité qu'il cherche^{cet} cet ami dans la rue.
- S'il fait beau, mon oncle cherche cet ami dans la rue.
/faisait - cherchait, fait - cherchera/
- S'il faisait beau, mon oncle chercherait cet ami dans la rue.
- S'il avait fait beau, mon oncle aurait cherché cet ami dans la rue.

III. 3. 7. 7./256.

3.7. 4. Kötőmóddal - a főmondat tartalmától függően:

- Je conseille que mon oncle aille chercher cet ami dans la rue.
- J'attends que mon oncle puisse chercher cet ami dans la rue.
- Je doute que mon oncle doive chercher cet ami dans la rue.
- Il n'est pas douteux que mon oncle veuille chercher cet ami dans la rue.
- Je crains que mon oncle ne veuille chercher cet ami dans la rue.

3.7. 5. Kötőmóddal - a főmondat alapkijától függően:

- Je ne crois pas que mon oncle veuille chercher cet ami dans la rue.
- Il est rare que mon oncle aille chercher cet ami dans la rue.

3.7. 6. Kötőmóddal - bizonyos kötőszók után:

- Mon oncle est dans son bureau bien qu'il veuille chercher cet ami dans la rue.

/A mondatokba épített segédigés bővitések csak a subjonctif alakjának szemléltetését szolgálják./

3.7. 7. Vonzattalan főnévi igeneves szerkezetek:

- Mon oncle prétend chercher cet ami dans la rue.
- Mon oncle prétend avoir cherché cet ami dans la rue.

/Logikai variációk: il prétend chercher - il ne prétend pas chercher - il prétend ne pas chercher - il ne prétend pas ne pas chercher - mindegyik igeneves formánál./

III. 3. 7. 10./257.

3.7. 8. Főnévi igeneves szerkezetek à viszonzyszóval:

- Mon oncle commence à chercher cet ami dans la rue.

3.7. 9. Főnévi igeneves szerkezetek de viszonzyszóval:

- Mon oncle a honte de chercher cet ami dans la rue.
Mond oncle a honte d'avoir cherché cet ami dans la rue.
- Je propose à mon oncle de chercher cet ami dans la rue.
- Mon oncle lit le journal au lieu de chercher cet ami dans la rue.

/Logikai variációk mint előbb./

- Egyéb kötőszóval:

- Mon oncle sort de chez soi pour chercher cet ami dans la rue.
- Après avoir fini son travail mon oncle cherche cet ami dans la rue.
- Mon oncle rentre chez soi sans chercher /sans avoir cherché/ cet ami dans la rue.
- Beiktatható gyakorlat: az igeneves szerkezetek oppozíciós gyakorlatai a que, á ce que, de ce que, pour que + subj., après ce que, sans que, stb. bevezetésű mellékmondatokkal a nem egyező alanyok esetén.

3.7. 10. Melléknévi igeneves szerkezetek:

- folyamatos: Je regarde mon oncle cherchant cet ami dans la rue.
- befejezett: Je vois l'ami cherché par mon oncle dans la rue.
- gérondif: Mon oncle me rencontre en cherchant cet ami dans la rue.
- időhatározó mellékmondat rövidítésére: Ayant cherché cet ami dans la rue, mon oncle est rentré.
- okhatározói mellékmondat rövidítésére: Ayant cherché cet ami dans la rue, mon oncle ne pouvait pas aller au cinéma.

III. 3. 8. 3./258.

III. 3. 8. TRANSZFORMACIÓS - TRANSZPONACIÓS GYAKORLAT
BEMUTATÁSA AZ ANGOL NYELVBEN

3.8. 1. Önálló mondat:

The father looks for this friend on the street.

3.8. 2. Mellérendelt összetett mondatok - tartalmi csoportosítással:

The father looks for this friend on the street,

- then he goes into the bookshop.
- but he doesn't find him.
- or else he can't hand over the packet to him.
- therefore he isn't at home.
- that is he wants to come into contact with him.

3-8. 3. Alárendelt összetett mondatok - tartalmi csoportosítással /valamint időegyeztetéssel a múlt idejű főmondatok után és a feltételes mellékmondatoknál/:

- It is certain that the father looks for this friend on the street.
- My dream is that the father looks for this friend on the street.
- I can only say that the father looks for this friend on the street.
- I am alone, because the father looks for this friend on the street.
- I don't know the matter in which the father looks for this friend on the street.
- The father looks for this friend on the street, though they can meet every day in the office.
- This matter is so urgent that the father looks for this friend on the street.

III. 3. 8. 5./259.

- The father looks / - looked - will look - / for this friend on the street, if it is / - was - is - / fine.
- The father would look for this friend on the street, if it were fine.
- The father would have looked for this friend on the street, if it had been fine.

3.8. 4. Nominative with the Infinitive:

- The father seems to look for this friend on the street.
- /- The father seems to have looked for this friend on the street./

/Logikai variációk: - he seems to look for - he doesn't seem to look for - he seems not to look for - he doesn't seem not to look for - mindegyik igeneves formánál./

3.8. 5. Accusative with the Infinitive:

- csonka infinitive-vel:
 - I see the father look for this friend on the street.
- to-s infinitive-vel:
 - I think the father to look for this friend on the street.
- műveltetésre:
 - I have /get ... to/ the father look for this friend on the street.
- Beiktatható gyakorlat: az Accusative with the Infinitive átalakítása /szenvető-igeragozással/ Nominative with the Infinitive-vé:
 - I see /think ... to/ the father look for this friend on the street. - The father is seen/thought/ by me to look for this friend on the street.

III. 3. 8. 10./260.

3.8. 6. Accusative whit the Participle:

- I see the father looking for this friend on the street.

3.8. 7. Gerund - sima vonzatként:

- I regret the father /'s/ looking for this friend on the street. - /... being looking for/
- /- I regret the father's having looked for this friend on the street./ - /having been looking for/
- Beiktatható gyakorlat: az alany - állítmányi vagy az ige-neves szerkezet szenvedővé való alakításai/

3.8. 8. Gerund - viszonyszós vonzatként:

- I think of the father /'s/ looking for this friend on the street. - /being looking for/
- I think of the father /'s/ having looked for this friend on the street. - /having been looking for/

3.8. 9. Gerund - kötőszó vonzataként:

- The father doesn't come home while looking for this friend on the street. - /being looking for/
- The father comes home after having looked for this friend on the street. /... having been looking for/

3.8. 10. Grund - önálló használatban:

- időhatározóként:

- Looking for this friend on the street, the father bought something in a shop.
- Having left home the father looks for this friend on the street.

III. 3. 8. 10./261.

- okhatározóként:

- Looking for this friend on the street, the father can't visit his uncle in the hospital.
- Having got a ^mcommission /having been commissioned to arrange something/ the father looks for this friend on the street.

- alanyként, állítmányként:

- Finding this friend was the father's aim while looking for him on the street.
- My idea is the father's looking for this friend on the street.

- a Verbal Noun alkalmazása:

- The finding is quite hopeless for the father after having looked for this friend on the street for long hours.

III. 3. 11./262.

3.9. A transzformációs - transzponációs eljárás kiegészítő munkái: az egyes fokozatokat bevezető, indokló kifejezések gyűjtése, valamint egy-egy helyzetben az éppen létrehozott formát felhasználva olyan szituatív mondatcsoport alkotása, melyben kialakítjuk azt az előzményt, illetve majd a folytatást is, amelyek között az illető mondatforma elhangozhat.

3.10. Az egyes fokozatok készségi szintű elmélyítésére - azokat kiinduló modellmondatnak véve - végrehajtjuk rajtuk a strukturális modellező készülékkel vezényelt strukturális variációs és transzformációs gyakorlatok egy-egy szembeállítás és sorgyakorlatát, biztosítandó mondatonként a tartalmi formai bevézéshez szükséges /20 - 25 -szöri/ előfordulást. Nagyon fontos - különösen a ritkább, bonyolultabb szerkezetek ilyen gyakorlatainál - az oppozíció, és főleg: az anyanyelvi kontraszt megteremtése a hajlékony, rugalmas formakezelés, illetve a magyaros fordítás készségének kialakítására.

/3. 11. Záró megjegyzésként: az egyes formák gyakoriságának, valamint több részletének elemzésére itt nem keríthettünk sort, mert egyrészt túl terjengőssé tették volna, másrészt mert e fejezet már így is túllépett az általános nyelvoktatási módszertan kompetenciáján./

III. 4.4. 3./ 263.

III. 4. Az AMV / ALAK - MONDAT - VARIÁCIÓ / -ELJÁRÁS

4. 1. Az AMV /alak - mondat - variáció/ -eljárást is már a nyelvoktatás legkezdetén kialakítjuk, és egész nyelvoktató munkánkat elkíséri: a ciklusos nyelvoktatás lényeges alkotóeleme, jellegzetes, központban álló gyakorlatfajtája.

4. 2. Az eljárás célja az alaktani problémák megoldása a nyelvi formakincs egyéb ciklusainak segítségével: azok beolvasztása a strukturális modellezés és a transzformációs - transzponációs eljárás műveleteibe úgy, hogy azok tervszerű és gyakorlatias programozással, fokozatosan és hiánytalanul élő nyelvi anyaggá váljanak e műveletek végzése során. Célja, hogy e munka során állandóan biztosítsa az alaktani formák kontrasztáló és oppozíciós /egymás mellett, jelentéseik és nyelvi funkcióik szemléletes érzékeltetésével való/ begyakorlását.

4. 3. Lényege, hogy a strukturális modellezés és a transzformációs - transzponációs eljárás számára készített modellmondatokba építjük be az egyes alaktani formákat. Ezekbe helyezzük a főnév, melléknév, névmások esetsorát, ragozásfajtaikat /az oroszban még: az eltérő vonzatu számneveket is/, a kérdőszók, kötőszók, viszonyszók tartalmi és formai csoportjait gyakoroljuk be ilyen modellmondatokkal.

4. 4. Az eljárásban alkalmazott modellmondatformák:

4.4. 1. egyes mondatok ez egyes alakok elsajátítására;

4.4. 2. mondatpárok az egyes alakok szembeállítására /a gyakorlat lefolytatása után zárásként az azonos szavak elkerülhetetlen ismétlését feloldjuk: azok névmási helyettesítésével is bemutatjuk a gyakorlatok kis részletét/;

4.4. 3. mondatsorok az egyes esetsorok összefoglalására. Ezeket lehetőleg úgy alakítjuk ki, hogy egymással összefüggő, szituatív mondatláncot alkossanak.

III. 4.6.2./ 264.

4. 5. Az AMV- eljárásra minden nyelv tanítása során szükség van, még az analitikus nyelveknél is, ahol az egyes esetek funkcionális megvilágítására és az egyes szerkezetek /jelzős, köztük a birtokos, határozói jelzős szerkezetek, az egyes mondatrészek, pl. az angol tárgyeset - részeseset sorrendje és formai megoldásai stb./ elsajátítására, de legfőképpen a nagy alaktani gazdagságu "morfologikus" nyelveknél /német, orosz/ kell bőséggel támaszkodnunk rá.

4. 6. Az egyes mondatok, mondatpárok, mondat sorok kiválasztásának és a velük kapcsolatos műveleteknek vonatkozásairól kell beszélnünk.

4.6. 1. Az egyes mondatok nem jelentenek gyakorlati nehézséget: úgy kell kialakítani őket, hogy bennük szerepeljen az az alaktani forma, melyet éppen gyakorolni akarunk /pl. a főnév, névmás, melléknév stb. egyes esetekben/. Az egyes formákkal való megismerkedés utáni első gyakorlatok során a legsűrűbb ez a modellezési forma, valamint a nyelvtanulás sokszor egészen felső fokán újra előtérbe kerül az egyes bonyolult, nagyon bővített formák kellő begyakorlása.

4.6. 2. A mondatpárok során kétféle funkcionális oppozíciót kell elvégeznünk: az eseteket és az egyes esetek más-más funkciót kell szembeállítanunk egymással az együtt való gyakorlásban.

4.6.2. 1. A névszók egyes eseteit állítjuk szembe egymással a mondatpárookban. A mondatpárookban változtatva kell szerepeljen az alanyeset - tárgyesettel, alanyeset - birtokos esettel, alanyeset - részesesettel, tárgyeset - birtokos esettel, tárgyeset - részesesettel, birtokos eset - részesesettel /valamint az orosz nyelv eszközhatórozó és előljárós esete további kombinációkat igényel/.

III. 4.6.2. 3./ 265.

Német példán:

- Der Vater spricht mit meinem Freund auf der Strasse.
Ich sehe den Vater mit dem Knaben aus meinem Fenster.
- Der Vater will mit mir einen schönen Ausflug machen.
Ich höre diesen Plan des Vaters mit Freude.
- Der Vater bereitet den Wagen für die lange Reise vor.
Ich helfe dem Vater sehr gerne bei dieser Arbeit.
- Ich sehe den Vater mit einer englischen Zeitung in der Hand.
Ich gebe dem Vater mein Wörterbuch.
- Ich suche den Vater in der grossen Fabrik.
Ich kenne den Arbeitsplatz des Vaters sehr gut.
- Ich sehe die Sorgen des Vaters seit lange her.
Ich will dem Vater irgendwie helfen.

4.6.2. 2. Az egyes esetek más-más funkciót állítjuk szembe egymással a mondatpárokban. Szembeállítjuk ez egyes eseteket eredeti /pusztán a ragozás révén létrejött/ és egyéb /vonzati, viszonzyszós kapcsolatuk miatt létrejött/ funkcióikban. A tárgyat jelölő tárgyeset - vonzatos tárgyeset, a birtokos jelzöt jelölő birtokos eset - vonzatos birtokos eset, a részeshatározót jelölő részeseset - vonzatos részeseset stb. kerül itt szembeállításra.

- Ich schicke dem Vater ein grosses Paket.
Ich will mit dem Vater auch persönlich sprechen.
- Ich erwarte den Vater in diesen Stunden.
Ich denke immer mit Liebe an den Vater.
- Ich lese den langen Brief des Vaters ungeduldig.
Nur dieser Brief kommt statt des Vaters zu mir.
/S ehhez: egyéb, igei, melléknévi vonzatok is párba állíthatók az esetek eredeti jelentéseivel./

4.6.2. 3. A funkciók szembeállítása mellett állandóan szerepel az alaktani jelenségek bemutatásánál oly fontos formai oppozíció is. A mondatpárokban egymás mellett gyakorlunk más-

III. 4.6. 3./ 266.

más /ige, főnév/ ragozástípusokat, más-más /melléknév/ ragozásfajtákat, szórend-típusokat /egyeses és fordított/, valamint a szükség szerint a kiemelés és a funkcionális hangsúlyeltolások eseteit, bár a tapasztalat szerint ez utóbbit megbízható szinten elsajátíttathatjuk a strukturális modellezés műveleteinél: vö.: III. 2.4.6.-7.!

A páros mondatokat is eleve úgy alakítjuk ki, hogy egyszerű alakban álljanak a gyakorlat előtt, valamint hogy bennük mindenképpen legyen olyan /személyes névmási stb./ elem, melynek alapján az idők mellett a személyes névmások ciklusain is végigvezethessük őket. A zárógyakorlat - mint már említettük - mindig az azonos szavak ismétlését elkerülő névmási helyettesítés.

A páros mondatoknak - az említett műveleteken kívül - legfontosabb területei az összetett mondatok fajtáinak kialakítása köztük. Itt jelentkeznek az egyes kötőszók tartalmi, valamint a kötőszók, vonatkozó névmások és vonatkozó értelemben kötőszóként alkalmazott kérdőszók, kérdő szócsoporthoz tartalmi és formai összevetései. S oppozíciók teremthetők magasabb szinten aszerint is, milyen mondatrészi szerepekben állnak e kötéselemek mind a főmondat, mind a mellékmondat vonatkozásában.

Az AMV -eljárásnak az igei, melléknévi vonzatokra, valamint a kötő elemek mondatrészi funkcióira kiterjedő oppozíciós lehetőségei /azok területén előnyelvi készségépítés a strukturális készülékkel vezényelt bő modellező gyakorlatokkal/ fontos részei azoknak a vonatkozásoknak, melyek alapján az eljárás a kezdő és haladó szintek mellett az egészen felső szintű nyelvoktatásnak is fontos és nagyon hatékony eszköze lehet.

4.6. 3. Mondatcsoportokat /szituatív, összefüggő mondatláncokat/ az egyes alaktani jelenségek összefoglalására alkotunk.

III. 4.6.3. 5./ 267.

Ilyen mondatcsoportok szükségesek a főnév, a melléknév egyes ragozásfajtái /német/, fokozása, a névmások, a vonatkozó névmási kötőszók, a vonatkozó értelemmel kötőszóként használt kérdőszók, kérdő szócsoporthoz esetsorára, az ige fajtáira, az összetett mondat kötőszavainak fajtáira stb.

4.6.3. 1. - Példa a főnév esetsorára alkotott mondatcsoportra: Der Vater ist nicht zu Hause - ich suche den Vater überall - - ich kenne die Telephonnummer des Vaters - ich kann dem Vater telephonieren.

4.6.3. 2. - Példa a melléknév fokainak mondatláncban való bemutatására / alap-, közép-, felső-, abszolút felső-, tulzó, módosító, negatív közép- és negatív felsőfok/: Mein Nachbar kauft einen schönen Wagen, darauf kaufe ich einen noch schöneren. Den schönsten Wagen bekommt aber der Hausmeister von seinem Onkel, er hat also den allerschönsten Wagen in der Gegend. Ich mag keinen zu schönen Wagen haben, meiner ist schön genug für mich. Er ist weniger schön als der des Hausmeisters, aber am wenigsten schön ist der des Nachbarn, der seinen Wagen nicht gut instand hält.

4.6.3. 3. - Példa névmások esetsorára alkotott mondatláncra: Ich bin nicht im Hotel. - Mein Freund will mich besuchen.- Statt meiner findet er nur meinen Kollegen im Zimmer.- Er kann mir nur eine Botschaft hinterlassen.

4.6.3. 4. - Példa a vonatkozó névmási kötőszók esetsorára alkotott mondatláncra: Der Bekannte kommt bald zurück, - der uns seinen Wagen verkaufen will, - den er für den besten Wagen der Welt hält, - dessen Preis aber zu hoch für mich ist, - und mit dem ich nur den Neid der Nachbarn auf mich ziehe.

4.6.3. 5. - Példa a vonatkozó értelmű kérdőszók esetsorára alkotott mondatláncra: Der Fremde fragte, - wer ihm in seiner

III. 4.6.3. 7./ 268.

peinlichen Lage mit mir zusammen behilflich sein kann, - wen ich ihm empfehle, - in wessen Haus er für einige Tage Unterkunft bekommt, - zu wem ich ihn mit Vertrauen schicken kann.

4.6.3. 6. - Példa az igék ragozásfajtáira /itt a módbeli segédigék csoportjára/ alkotott mondatlánc-fajtákra:

Ich darf das Zimmer nicht verlassen, ich kann die lustigen Leute nur durch das Fenster sehen. Ich muss am Tisch sitzen und schreiben, ich soll mit meinem Aufsatz schon endlich fertig sein. Und ich will mir noch das Fernsehen anschauen, ich mag den längst erwarteten Film doch sehen. Diese Aufsätze mag ich aber bei weitem nicht so sehr!

4.6.3. 7. A mondatcsoporton végrehajtott műveletek: rendszerint egy-egy személlyel, egy-egy időben és más variációs és transzformációs műveleteknek is egyszerre csak egy-egy formájával, elemével megyünk végig a mondatokon. A szükséges előfordulás ezeknél a tapasztalat szerint több: általában 30 - 35 előfordulást kell biztosítanunk. Ilyen előfordulással azonban oly mélyen rögződnek a szembeállított és összefoglalt formák, hogy azok egy, esetleg két mondatcsoporton való gyakorlása sokáig az emlékezetben maradó, biztos analógiás alapot nyújt hasonló idegennyelvű formák, szerkezetek létrehozásához: voltaképpen az eleven, biztos készségekre támaszkodó funkcionális grammatikát terjesztjük ki vele az alaktan területeire.

IV. 2./ 269.

IV. A TANULMÁNYI IDŐ CIKLUSAI

1. Hogy a tanulmányban bemutatott tevékenységi és a nyelvi formakincssel kapcsolatos ciklusok gyakorlatainak és eljárásainak az idegennyelvek tanulási idejére való elosztását elemezhesük, néhány már fölmerült vonatkozást kell eleve előre bocsátanunk.

A ciklusos nyelvoktatás olyan eljárásokat tartalmaz, melyek: - már a nyelvoktatás kezdetén és /ha később kapcsoljuk is be őket/ gyorsan kialakíthatók; - nagyfoku szituatív szemléletességet biztosítanak, az órákon hamar kialakíthatók és a gyakorlatokhoz szokott osztályokban előkészítésük minimális időt vesz igénybe /rendszerint csupán az egyes szereplők kijelölése szükséges/; - a nyelvtanárok egyénisége, elképzelései szerint alakítható, bővíthető és szűkíthető gyakorlatfajták; - rugalmasan alkalmazhatóak nagyon különböző körülmények között /óraszám, tanulólétszám, a tanulók képességei, a társadalmi tanfolyamok, szakkörök speciális feladatai, jellege stb. szerint/, - nem sértik meg sehol - sem maximalizmussal, sem szimplifikálással a tantervi fegyelmet, hanem az egyes tantervek adta keretet töltik meg rugalmas, élőnyelvi, nagyon hatékony nyelvoktatási és nyelvtanulási tevékenységgel.

2. A ciklusos nyelvoktatásban a nyelvtanulási idő négy ciklusát határozzuk meg /nem téve itt most különbséget az általános és középiskolai nyelvoktatás, a társadalmi - esetleg intenzív vagy speciális célú - tanfolyamok között, melyek természetesen bizonyos változásokat eredményeznek és feltételeznek mind az anyagkezelésben, mind a gyakorlat - és műveletfajták bevezetésének ütemzését, teljességét illetően.

IV. 2. 1./ 270.

Álapvető annak figyelembevétele, milyen árnyalatokra képes már a tanuló a saját anyanyelvében, s milyen igénnyel tanulja a nyelvet./ A négy ciklus, tanítási szakasz mindegyik tanítási formában kialakítható.

Következő gyakorlat- és művelet-elrendezési sémánkban az egyes ciklusokon a középiskola egyes tanéveit értjük.

Ezek után térhetünk rá annak elemzésére, hogy a ciklusos nyelvoktatás tevékenységi és a nyelvi formakincssel kapcsolatos ciklusai miként helyezkednek el a tanulmányi idő négy ciklusában /a négy középiskolai év folyamán, illetve bármely tanítási formában, ahol az egyes idegennyelvek tanítása elkezdődik/.

2. 1. ciklus /első év/

A tevékenységi ciklusok gyakorlatfajtái mind fölmerülnek már, két-három olvasmányt minden gyakorlatfajtan végigvezetünk.

A súlypont: az időcsökkentés, transzformált /szituatív és nyelvtani vonatkozásban átalakított szövegek időcsökkentései /vö.: II.1.7.2./; - staféta-olvasások /II. 1.8.3./; - mozgásos és kifejező olvasások /II. 1.8.7.-8./; - tolmácsrendszeres gyakorlat /II.3./.

A nyelvi formakincs ciklusait mint logikai-formai rendszert teljes egészében bemutatjuk, az anyanyelven való kitöltést nagyrészt megismertetjük. A felmerülő és súlypontban álló idegennyelvi gyakorlatok: mondatfajták /minden kérdés-ésválaszfajta - azaz az informative legfontosabb nyelvi formák/, hangsúlyeltolások, kiemelésfajták /III. 2.4.1. - 7./; - a mondatépítés, mondatrészek bővítése / a németben a jelzős bővítések csak a 2. ciklusban!/, mondatrészek halmozása, mondatrészek egyenkénti és együttes cseréi, mondatszükítés gyakorlatai /III. 2.4.8. - 12./; - a személyek variációi /alany-, néha tárgy- és részesesetben, jelen időben/; - a

IV. 2. 3./ 271.

cselekvő - műveltető, néha a cselekvő - visszaható ragozás-fajták szembeállítási és sorgyakorlatai /III. 2.4.13., III. 2.4. 24. - 25./.

2. 2. ciklus /második év/

A tevékenységi ciklusok közül súlypontban áll: - a kontrasztív olvasás /II. 2.5./; - kapásfordítások /II. 2.2.1./; - tolmácsrendszer végleg összekapcsolva a kérdéskapcsolással /II. 3., 4./; - a képes forgatóberendezés minden gyakorlat-fajtája: képleírás, képelemzés, képértelmezés, képkapcsolás, kapcsolatkérés - egyéni kitérések, szituatív és nyelvtani átalakítások /II.5./.

A nyelvi formakincs ciklusai is - a már elsajátítottak állandó alkalmazása mellett - tovább bővülnek. Súlyponti helyre kerülnek: a személyek variációi teljes esetrendszerükben /III. 2.4.13 - 19./; - az idővariációk első része; az egyszerűbb idők /III. 2.4.20./; - a felszólítás gyakorlása /III. 2.4.22./; - a főmondat - mellékmondat szembeállítása és sorgyakorlatai a személyek és az ismert idők variációin - megjegyezve, hogy szórendi vonatkozásban a főmondat - mellékmondat szembeállítása már megtörtént a kérdéskapcsolás, a tolmácsrendszer egyes szerepeinél /III. 2.4.26./; - az ellipszises gyakorlatok /III. 2.4.35./.

Itt, a második ciklusban már teljes rendszerében kibontakozik az AMV-eljárás mind a főnevek és névmások, melléknevek esetrendszerén, mind egyes mondatok, mind a mondatcsoportok formájában /III. 4./, összefonódva a már ismert variációs és transzformációs műveletekkel.

2. 3. ciklus /harmadik év/

A tevékenységi ciklusok eddigi formáira támaszkodva itt középpontba kerül: - a tolmácsrendszer és képes forgatóberendezés gyakorlataival összekapcsolva a képelőzmény - képleírás - következmény nyelvi gyakorlata, a hólabda-gyakorlat /II. 6./; - az informatív-aktív gyakorlatok 3 - 4 olvasmányánál /II.7./.

IV. 3./ 272.

A nyelvi formakincs ciklusai közül az előzőek állandó ismétlésének alapján középpontba kerülnek: - az idővariációk teljes rendszere /III.2.4.20./; - az összetett mondatok teljes rendszere /III.2.4. 28. - 33./; a felszólítás gyakorlása a fő- és mellékmondatokban - kapcsolatban az informatív-aktív gyakorlatokkal /III.2.4.22., 26./; - a cselekvő - szenvedő ige- ragozás teljes rendszerének szembeállítási és sorgyakorlatok a személyek és igeidők, fő- és mellékmondatok változatain /III. 2.4.23.stb./; az AMV teljes rendszere, már a melléknév teljes ragozási és fokozási rendszerén egyaránt /III.4./.

2. 4. ciklus /negyedik év/

A tevékenységi ciklusok minden eddigi formája fölmerül az ismétlés révén, valamint az új anyagokat itt is végigvezetjük teljes sorozatukon. Középpontba kerülő gyakorlatfajták: - a demonstrátoros órák, azok utánzása, majd idegennyelvű összefoglalása, leírása, elbeszélése /II.8./; - a stilusszintelő eljárások teljes rendszere /II. 9./, megjegyezve, hogy itt már a stilusszintelés bemutatott fokozatai mellett előtérbe lépnek az egyes anyagegységek, szövegek témákká való összevonásai. A tartalomelmondások élővé, lendületessé tételét szolgálja azok időcsökkentése.

A nyelvi formakincs ciklusainak eddigi változataira itt most bő gyakorlással épülnek rá: - a függő beszéd és árnyalatainak szembeállítási és sorgyakorlatok /III.2.4.21./; - az ige- név szerkezetek és azok logikai változatainak bő gyakorlása /III. 2.4.27./; - az AMV eljárás minden formája /III.4./; - a transzformáció - transzponáció eljárás teljes rendszere /III.3./

3. A ciklusos nyelvtanítási módszer hatása az egyes időciklusok /tanévek/ tananyagfeldolgozási menetére: itt érvényesül elsősorban a rendszeres és programozott ismétlés állandó alkalmazásának hatása.

IV. 3. 2./ 273.

3. 1. Az éveleji ismétlést lényegesen átalakítja, lerövidíti. Főleg "bemelegítő" jellegű strukturális modellezést végzünk, esetenként az előző év, évek kiemelkedő, legjobban kidolgozott olvasmányát, témáját vesszük elő, azon még egyszer elvégezzük a tevékenységi ciklusok gyakorlatait. Ennek az ismétlésnek az a szerepe, hogy kitűzze, körvonalalaiban fölvázolja a soronkövetkező év munkáit mind a tevékenységi, mind a nyelvi formakincs ciklusainak területén.

3. 2. A tanév során - a mai iskolai gyakorlatban általánosan alkalmazott - ismétlő mozzanatok /dolgozatokat előkészítő és egyéb részismétléseket, a rendszerező, az évvégi összefoglaló ismétléseket, az érettségít előkészítő záróismétlést/ mint a nyelvoktatás külön fázisait nagyrészt feleslegessé teszi, hiszen itt mindig, mindent ismétlünk, míg az egyes lexikai egységek témákká és élő nyelvi anyaggá nem szerveződnek, míg a nyelvi formakincs teljes értékű készségekként nem funkcionál. Így az ismétlésekre szánt tanmeneti időt szinte teljesen fölszabadítja.

Az egyes nagyobb anyagegységek zárásaként mindössze abban nyilvánul meg az "ismétlő jelleg", hogy az órákon nincs új anyagban való előrehaladás, és megnő a strukturális modellezés aránya.

Mindezen túl: lehetővé teszi -az eddig alkalmazott metódikánál sokkal bővebben - magát az ismétlést is, ha a nyelvtanár egyénisége, egyéni elképzelése azt fontosnak tartja: a nagy tanulói beszédtevékenység, a formák állandó élőnyelvi gyakorlása mögött föl-fölvillanthatjuk, rendszerezhetjük és "tétélesen" a nyelvtant. De erre a tapasztalat szerint a strukturális modellező készülék művelettipusai területén semmi esetre, pusztán a kisebb strukturák területén, azok rendszerezésénél kerülhet sor.

IV. 1.4. 3./ 274.

3. 3. A ciklusos nyelvtanítási módszer általában nagyon magas szintre emeli az órák gyakorló jellegét. Minden órán a tevékenységi és nyelvi ciklusok bő gyakorlása folyik, így az eddigi metodika külön kezelt "begyakorló" órái háttérbe szorulnak, el is tűnnek. A begyakorló jelleg előtérbe kerülése mindössze az órák menetében helyezi előtérbe a tevékenységi ciklusokat, de akkor is bő strukturális modell-gyakorlatokkal kísérve.

1. 4. A ciklusos nyelvoktatás módszerének hatása a nagyobb anyagegységek / az iskolai gyakorlatban: 3 - 4 olvasmány/földolgozására:

1.4. 1. Az olvasmányok nyújtott folyamatu feldolgozáson mennek át.

1.4. 2. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy uj anyagként az egyes olvasmányok részenként való földolgozása az óra mindössze kis részét foglalja el, a szöveg gyors értelmezése történik, valamint az új lexikai és nyelvtani anyagra készítünk belőle modellmondatokat. A megszokott időmennyiség: 8 - 9 perc. Az órán tovább az előző és ismételt olvasmányok beszédgyakorlatai és strukturális munkája folyik.

1.4. 2. Az olvasmány ilyen gyors, és nem az órák középpontjában álló lexikai - nyelvtani földolgozása /közben minden jelenségére elkészültek a modellmondatok! / után indul el az olvasmány az egész olvasmányi egység időcsökkentésével, majd a következő tevékenységi ciklusokon végigvezetve a "teljes földolgozás" felé, párhuzamban az állandó és egyre bővülő modellező munkával.

1.4. 3. Az olvasmány "teljes földolgozása" tehát akkor ér véget, mikor végigvittük a tevékenységi és nyelvi ciklusok minden szükséges mozzanatán. A gyakorlatban: az egyes olvas-

IV. 1.5. 1./ 275.

mányok teljes értékű nyelvi anyaggá válása mégcsak az egyes időciklusokon belül sem, hanem annál is később megy végbe /hiszen az előző év, évek anyagait is folyton ismételjük/.
Anyaguk fontos változásokon megy át:

1.4.3. 1. - bő változatokkal rendelkezik, nagyon rugalmasan és hajlékonyan alkalmazhatóvá válik;

1.4.3. 2. - az eredeti szövegek a beszédgyakorlati társítások révén egyrészt kapcsolatba kerültek egymással, gondolati kö-rökké, témákká szerveződtek;

1.4.3. 3. - másrészt az egyéni kitérések, a stilusszintelés, maguk a nyelvi formakincs ciklusai nagyon gazdag, új formákat és lexikai anyagot /kifejezéseket stb./, előadási készségeket és asszociációs területeket kapcsolnak hozzá.

1. 5. A tanuló mindig bő nyelvi anyagon dolgozik, készül föl az egyes órákra. Munkája így leveti gépies, valamint egy egyet-len anyag korlátai közé bezárkózó jellegét, helyébe a levegős, távlatos anyagkezelés lép. A nyújtott folyamatu, sok anyagot és sok kapcsolatot egyszerre kezelő és kiépítő földolgozási menet ily módon teljesen kizárja a biflázást, az egyes órák szűk perspektívájában való tanulói munkálkodást. Innen táplál-kozik, telik föl újra erővel, lendülettel a tanulás munkája: a tanuló már ismert anyagon próbálja ki újra és újra tudását, készségeit fejlesztő, valódi "alkotást" végez a tananyagon; eza munka könnyed, és állandóan megújuló önbizalommal tölti el. VIETOR idézi Goethe figyelmeztető szavát: "Wehe jeder Art von Bildung, die auf das Ende hinweist, statt auf dem Wege zu beglücken". Ennek akar és hitünk szerint: tud is megfelelni a ciklusos nyelvtanítási módszer anyagfeldolgozási menete.

1. 5. A ciklusos nyelvtanítás módszer hatása az óratispusokra.

1.5. 1. Általánossá válik a bő beszédgyakorlati munkát felté-telező és biztosító vegyes típusu óra.

IV. 1. 6./ 276.

1.5. 2. A ma általánosan alkalmazott többi / új anyagot közvetítő, begyakorló, ismétlő-rendszerző, számonkérő/ óratispus aránya teljesen lecsökken, csak néha, változatossággal teljesítjük a vegyes típusú óra jellegét ezek egyike felé. A dolgozatokat előkészítő órán mindössze az a változás, hogy ott a dolgozat anyagának bővebb beszédgyakorlati és strukturális gyakorlása történik; a dolgozatíró órákon több esetben szerepel a tevékenységi ciklusok egy-egy gyakorlata /kérdés-válasz sorozattal való önálló olvasmányfeldolgozás, szövegtranszformációk, a képes forgatóberendezés padsoronként más-más képének feldolgozása, kiadása képelőzmény-képleírás-következmény gyakorlataként, stilusszintelő átalakítások/ a hagyományos dolgozati műfajok mellett. /Ezek: a másolás, tollbamondás, anyanyelvi kérdések lefordítása és idegennyelvű válaszok alkotása, feleletek idegennyelvű kérdésekre, szövegátalakítások, képleírások, tartalomleírás, fogalmazás, fordítások./ A dolgozatjavító órákon a közös javítás során a fölmerült tipushibák alapján összeállított modellmondatok strukturális gyakorlatai kapnak fontos szerepet.

1. 6. Erősen megváltoztatja a ciklusos nyelvtanítási módszer az egyes órák menetét.

Ezen a területen a nyelvoktatás történetében VIETOR /1902/ hozta az első döntő változást. Óramenete / - az olvasmány feldolgozása csukott könyvvel; - majd nyitott könyvvel; - kérdések és teljes mondatokkal való válaszok a szövegre; - a tartalom újból való elmondása csukott könyvvel; - a tartalom elmondása a megismételt kérdésekre; - a kérdések leírása a táblára majd a tanulók füzetébe is/ forradalmi újítás volt a régi, grammatizáló iskolával szemben. És ennek az óramenetnek

IV. 1. 6./277.

láthatjuk kis változásokkal a továbbélését később is /vö.: SCHIDT, 1932. és LUX, 1932. óraleírásaival!/ ZIGÁNY /INYT 1958. 5-6./ az anyagfeldolgozás előrehaladó három és az olvasmányzáró egy órának ajánlott beosztását írja le. Ilyen mozzanatokra tagol: - írásbeliek számonkérése a táblánál, nyelvtan számonkérése - 5 - 7 perc; - szavak számonkérése és súlykolása kérdés-felelet formájában vagy olyan egyszerű mondatokba építve, melyek egyben a tárgyalt nyelvtani problémát is tartalmazzák - 10 perc; - az új szó- és olvasmányi anyag bemutatása, olvastatása és fordítása - 14 perc; - a felmerült új nyelvtani probléma megvilágítása - 7 perc; - az új szó- és nyelvtani anyag gyakorlása kérdés-felelet formájában nyitott könyvvel - 10 perc; - házi feladat megbeszélése és kitűzése és megbeszélése - 2 perc. /Az óra 50 perces volt./

Az idézett óramenet nagy gyakorlati tapasztalatokról tanuskodik, az általános nyelvoktatási kép azonban akkor teljes, ha hozzáfűzzük, hogy a feldolgozott szöveg bármilyen kérdés-feleletes formája óráinkról rendszerint elsikkad. Másrészt, hogy a frissen megismert nyelvtani jelenséghez a tanuló voltaképpen "még hozzá sem melegedett", máris annak "gyakorlása" következik. És a legfőbb: a tanulók rendszerint ijesztően keveset beszélnek ezeken az órákon.

KASZAB /INYT 1962.1./ már más oldalról közelít: rámutat mai nyelvoktatási módszerünkben a grammatikai módszer vonásaira, kiemelve, hogy óráinkon gyakran az új szöveg bemutatása, a tanulói olvasás és fordítás, az ismeretlen szavak megadása, a lexikai - nyelvtani magyarázatok révén "az olvasmány szövegének beszélgetés formájában való feldolgozására nem marad idő. A következő óra eleji számonkérésben a hallás utáni megértésnek és a beszélgetésnek csekély szerepe van a fordítással, nyelvtani gyakorlatokkal szemben."

IV. 1. 6./ 278.

KRAMMER - SZOBOSZLAI /1963. 198 - 199.o./ a szövegfeldolgozásnak kialakult, "sőt gyakran sablonossá váló" hagyományos menetét mutatja be: - a tanár egyszer vagy kétszer kifejezően felolvassa a szövegrészt, a tanulók nyitott vagy csukott könyvvel hallgatják; - egyenként felolvastatja a szövegrész mondatait, s azokat az osztállyal megbeszéli; - a szavakat és kifejezéseket a táblára írja vagy iratja; - tisztázzák a soronkövetkező nyelvtani szabályszerűséget; - egyes mondatokat lefordítanak előbb a jobb, aztán a gyengébb tanulók is; - a nyelvtani jelenségeknek példával való további megvilágítása és szóbeli vagy írásbeli begyakorlása történik; - majd a házi feladat előkészítése. A következő órán a számonkérő részben a szöveggel való foglalkozásnak kialakult rendje: - az írásbeli házi feladatok számonkérése, javítása a táblán; - szókikérdezés; - kérdések az olvasmánnyal kapcsolatban; - a szöveg olvasása, ellenőrző fordítása; - a szövegnek kérdésekkel való összefoglalása. Figyelmeztet is a veszélyre: "az előkészítés lehetőleg ne legyen olyan mértékű, hogy szinte az új anyag feldolgozásának helyébe lépjen".... "csak a kulcsnehézségek feldolgozására kell szorítkoznia".... "nem szabad a tanulói invenció érvényesülésének lehetőségeit elvenni" /az első és utolsó idézet aláhuzva/.

Másutt az auditív lexikai előkészítés, a szemantizáció mesterkedései veszik el az időt, melyekről tanítványainknak bizony nagyrészt az a véleménye, hogy érthetetlen, "olyan németet hallani a tévében is", valamint ezek alatt a mozzanatok alatt bizony nyelvi tétlenségre kárhoztatjuk őket. /Az ilyen eltolódásokra példa LEIKES óraleírása, INYT 1959. 2. is./

A ciklusos nyelvtanítás óramenete azt tűzi ki célul, hogy a tanulónak legyen ideje inventív módon belehatolni az új lexikai anyag és nyelvtani formák lényegébe /az alkotott modell-

IV. 1.6. 1./ 279.

mondatok otthoni gyakorlása révén, melyek az új nyelvtant és két-háromszori előfordulással a lexikai anyagot tartalmazzák/, a beszédgyakorlati formákat majd a teljes olvasmányi egységen kezdje el, valamint hogy az órákon sok időt töltsön beszéddel. Ki kell küszöbölnünk a túl bő előkészítést, elemezgetéseket, egyszerű és célravezető szemantikai formákat kell alkalmaznunk, hogy a rövid indukciós ut után a bő és egyre bővülő formájú, tartalmu gyakorlatok számára szabadítsuk fel az órák idejét. Az árnyalt, sokoldalú beágyazás majd a már elemzett nyújtott folyamatu feldolgozás során valósul meg.

Órameneteink vázlatos bemutatására két óra, a vegyes típusu és a begyakorló - ismétlő jellegű óráink lépéseit írjuk le.

1.6. 1. A vegyes típusu óra általános menete:

- az otthon feldolgozott modellmondatokat a számonkérésre kijelölt tanuló variálja, transzformálja a strukturális modellező készülék vezénylése alapján egyéni megoldásban, közben: kórus - szűrés mozzanatok;
- ezzel együtt egy /vagy szelvényes tábla esetén több/ tanuló az írásbeli házi feladatot megoldja a táblán - 5 perc;
- közös javítás, a tipushibák modellmondatos gyakorlata - 4 perc;
- az új szövegrész gyors bemutatása /ha otthon preparálták, értelmezése/, az új szavak modellmondatokba helyezése, ezek táblára és füzetekbe való írása - 8 - 9 perc;
- az új modellmondatok közül egy-kettőnek előzetes modellgyakorlatai a készülékkel vezényelve /kórus-szűrés/ 2 perc;
- régebbi /ismételt vagy még feldolgozás alatt álló/ anyag beszédgyakorlata /pl. tolmácsrendszer kérdéskapcsolással/ - 7 perc;
- strukturális gyakorlatok /kórus-szűrés/ - 3 perc;
- beszédgyakorlat /pl. kérdéskapcsolás több kapcsolt kérdéssel/ - 5 perc;
- strukturális gyakorlatok - 3 perc;

IV. 1.6. 2./ 280.

- újabb beszédgyakorlati forma és szöveg összefüggő felolvasása - 5 perc;
 - házi feladat kijelölése, a következő óra gyakorlatának, esetleg szereplőinek meghatározása és kiválasztása - 2 perc.
- /A strukturális gyakorlatok a régi szöveg más-más modellmondatain folytak, más-más műveleti területeket érintettek./

A tanulók beszéddel töltött ideje: strukturális gyakorlatok nélkül 20 - 21 perc; strukturális gyakorlatokkal: 31 - 33 perc.

1.6. 2. A begyakorló - ismétlő jellegű óra általános menete:

- /esetleges/ orális nyelvtani házi feladat ellenőrzése modellezéssel, kórus-szűrővel,
- közben szünet: kiadjuk pl. a képes forgatóberendezést, az esetleges képelőzmény - képleírás - következmény képét, tisztázzuk a feladatot - 5 perc;
- beszédgyakorlat /pl. tolmácsrendszeres/ - 7 perc;
- strukturális gyakorlat - 3 perc;
- beszédgyakorlat /kérdéskapcsolás/ - 6 perc;
- strukturális gyakorlatok - 3 perc;
- beszédgyakorlat a képes forgatóval - 5 perc;
- strukturális gyakorlatok - 2 perc;
- összefoglalás a képes forgató alapján, egyéni kitérések, stilusszintelés - 10 - 11 perc;
- /esetleg közben már/ strukturális gyakorlatok - 2 perc;
- házi feladat kitűzése, új gyakorlatfajta megjelölése, esetleg szereplők kiválasztása - 2 perc.

A tanulók beszéddel töltött ideje: strukturális gyakorlatok nélkül 24 - 26 perc, strukturális gyakorlatokkal: 36 - 39 perc.

IV. 1. 7./ 281.

1. 7. A tanulók házi feladata nagyrészt orális: az órákon sorrakerülő tevékenységi ciklusokra és a modellmondatokkal a strukturális modellezés variációs és transzformációs műveleteire készülnek, az olvasmányok anyagán végeznek időcsökkentést, kontrasztív olvasást, kapásfordításokat, szövegtranszformációkat stb. Írásbeli munkáik is nagyrészt ezeken a területeken mozognak /így könnyen tipizálhatóak és ellenőrizhetőek/, valamint könnyűszerrel birkóznak meg a tankönyvek egyes feladataival is.

Otthoni munkájukra főleg az jellemző, hogy a szöveg, téma valóban élni kezd foglalatosskódásuk nyomán előttük: hiszen a hagyományos szavak - nyelvtan - szöveg tanulása helyett állandóan azt kell szem előtt tartásuk, miként fog majd az illető anyag az éppen sorrakerülő beszédgyakorlati fajtában megjelenni, miként fogják ők majd azt alkalmazni. És tudatosan dolgoznak: ismervén a tevékenységi és a nyelvi formakincs ciklusait, tudják, mi áll még előttük, érzik az éppen végzett gyakorlás fontosságát, súlyát, lelkesíti őket a már feldolgozott szövegek példája, az élő nyelv távlata.

V. 2./ 282.

V. FELMÉRÉS A CIKLUSOS NYELVTANÍTÁS EREDMÉNYEIRŐL

1. Hogy a tanulmányban bemutatott nyelvtanítási módszer hatását, eredményeit értékelhessük, 1967. novembere és 1968. június között kontrollcsoportos fölméréseket végeztünk.

A kiválasztott két csoportot azonos évfolyamu /II. gimnáziumi osztály/, azonos képességű tanulókból állítottuk össze, külön tekintettel arra, hogy az idegennyelvet egyik tanuló sem tanulta az iskola előtt vagy az iskolán kívül. Mindkét csoport átlaga 3,5 volt az idegennyelvből /6-6 jeles, 3-3 jó, 6-6 közepes, 3-3- elégséges = 20-20 tanuló/. Négy alkalommal, összesen négy olvasmányt dolgoztunk föl, egyaránt 3 - 3 órában /a földolgozási hónapok: november, december, illetve március, április. Minden olvasmány földolgozása után következett az első fölmérés, majd mindegyik olvasmányról a földolgozás után két hónap elteltével újabb fölmérést készítettünk /január, február, illetve május, június hónapban/. Közben az ismétlés mozzanatát mindkét csoportnál elhagytuk.

A kontrollcsoport az olvasmányt a ma általánosan alkalmazott nyelvtanítási formában tanulta /az órákon a IV. 1.6. pontban bemutatott ZIGÁNY és KRAMMER, valamint LEIKES leírta óramenetet és mozzanatokát alkalmaztuk, házi feladatuk mindig az általánosan kitűzött munkaformákból állt: szótanulás, nyelvtan tanulása és elemzések, a modellmondatok átnézése, értelmezése, kérdések alkotása szóban vagy írásban, szöveg-tanulás; írásbeli munkák: a könyv egyes feladatainak megoldása, kérdések-válaszok írása, nyelvtani átalakítások, fogalmazások, zárásul tartalom elmondás szóban vagy írásban/.

A ciklusos nyelvoktatás módszerével tanított és tanuló kísérleti csoport órmenete; a IV. 1.6.1.-2. pontban, házi feladataik a IV. 1.7. pontban leírtaknak feleltek meg /megjegyezve, hogy a tankönyvek ugyanazon feladatait ők is megoldták, mint a kontrollcsoport tanulói/.

2. A fölmérések területei mind az első, mind a földolgozások után két hónap múlva következő „emlékezeti” fölmérések esetében ugyanazok voltak, és mindkét csoportnak egyazon feladatokat kellett megoldania.

V. 3./ 283.

A fölmérések területei:

2. 1. - az új szókincs ismerete;
2. 2. - az olvasmányról való kérdés-feleltes társalgás /minden tanulóval külön és teljesen végig az egész olvasmányon; a kérdések a magnóról hangzottak el, és mindegyiket megismételte a tanár/;
2. 3. - a nyelvtani variációk és transzformációk ismerete, alkalmazni tudása /minden olvasmányról az illető szöveg 5-5 mondatán kellett lo-lo műveletet elvégezzenek/;
2. 4. - nyelvtani elemzőkészség, önálló példamondatok alkotása a tanult nyelvtani jelenségekre, két ragirtásos szöveg kiegészítése hallás után szóban, olvasás alapján írásban;
2. 5. - az olvasmány tartalmának elmondása a róla készített rajz-sor alapján /a rajz-sor minden olvasmányról lo képből állt/;
2. 6. - kapásfordítás és kontrasztív olvasás mondatonként, majd több /2 - 3/ mondatot összekapcsolva;
2. 7. - önálló tartalomelmondás /mennyi ideig tud a tanuló még élénken, színesen, egyéni hozzáfűzésekkel beszélni az olvasmányról/;
2. 8. - társalgásvezetés az olvasmányról;
2. 9. - tartalomelmondás az olvasmány egyik szereplőjének nevében, majd egy másik szereplő nevében levélírás az illető történetről;
2. 10. - a szöveg szavaival készített más szöveg hallás utáni megértése, majd újra való elmondása.

3. A tanulók mindegyike ismerte már előre az alkalmazott módszereket, a felmérés területeit is. A csoportokat - személyi összetételüket változtatlanul hagyva - olvasmányonként megcseréltük. Kellott ez, hogy egyrészt valóban maguknak a módszereknek a hatékonyságát mérhessük föl, másrészt hogy maguk a tanulók is véleményt mondhassanak a munkáról, eredményességről. /Egy tanuló esett ki betegség miatt a kísérletekből, helyét egy másik, ugyanolyan fölkészültségű tanuló vette át a

V. 4.1./ 284.

3. olvasmány földolgozása előtt. Hiányzás a kétszer 12 órán nem volt. Minden fölmérés tanulónként, egyénileg folyt, a tanulók tudták, hogy a kísérlet az évi tanulmányi munka része, felelősek a jegyek minőségéért /bár valóban vétlen kisiklásait, az átállásokból nyilván adódó rossz jegyeket nem számítottuk be az évi értékelésbe/. Az osztályzatokat a kísérlet folyamán egyszer sem mondtuk meg, csak a teljes lezárás után, júniusban nézhették meg a névre szóló összesítést.

4. A fölmérések eredményei összesítve / 4 olvasmány, 20 tanuló: fölmérési pontonként 80 osztályzat/:

4. 1. Az olvasmányok letanítása után első fölmérések eredményei:

K i s é r l e t i csoport						
	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>átlag</u>
1.	18	19	26	13	4	3,42
2.	23	23	22	10	2	3,69
3.	29	25	21	3	2	3,95
4.	22	24	21	12	1	3,60
5.	26	29	18	6	1	3,94
6.	21	24	20	12	3	3,60
7.	38	28	9	3	2	4,25
8.	34	22	16	7	1	4,01
9.	20	26	18	13	3	3,58
10.	30	32	12	6	-	4,07
Összesítve /osztályzatok számában/						
	261	252	183	85	19	3,75
Összesítve /osztályzatok %-arányában/						
	32,6	31,5	22,9	11,-	2,-	

V. 4.1./ 285.

K o n t r o l l csoport						Különbség
<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>átlag</u>	
24	21	23	11	1	3,70	- 8 %
20	22	28	6	4	3,60	+ 2,5 %
21	19	17	19	4	3,42	+16 %
19	20	27	11	3	3,51	+ 3 %
19	31	9	16	5	3,55	+11 %
16	34	8	16	6	3,47	+ 4 %
30	18	17	11	4	3,74	+14 %
19	29	10	18	4	3,51	+14 %
10	26	18	22	4	3,20	+12 %
17	23	11	21	8	3,25	+25 %

Összesítve /osztályzatok számában/

195	243	168	151	43	3,49	+ 8 %
-----	-----	-----	-----	----	------	-------

Összesítve /osztályzatok %-arányában/

24,4	30,4	21	18,9	5,3
------	------	----	------	-----

A fölmérés rövid elemzése, kiemelendő vonatkozásai:

- a szókincs ismerete /1-es pont/ kezdetben a hagyományos tanítás eredménye alatt van;
- kiugró a nyelvtani variációk biztonsága /3-as pont/, az önálló tartalomelmondás /7-es pont/, a társalgásvezetés és az új szöveg megértése /8-as, 10-es pontok/ előnye a kísérleti csoport javára;
- az iskolai statisztikákkal összevetve szokatlan a kísérleti csoport osztályzatainak eltolódása a jó jegyek irányába;
- hozzá kell fűznünk, hogy a kísérleti csoport tanulói minden fölmérési területen könnyedebben, lendületesebben dolgoztak /hibáik is többször a gyors mondatkezdetekből, válaszokból adódtak/, a kontroll csoport tagjaival szemben egyszer sem é-

V. 4.2./ 286.

reztek fáradtságot, nem kértek szüneteket a fölmérés fázisai között. Beszélőkedvük – különösen az említett kiugró pontoknál összehasonlíthatatlanul nagyobb volt /hibáik voltak le azok értékéből, s így csak ilyen arányban kerültek fölénybe/.

4. 2. A földolgozások után két hónappal történt „emlékezeti” fölmérések eredményei:

K i s é r l e t i csoport						
	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>átlag</u>
1.	17	15	24	19	5	3,25
2.	19	20	22	16	3	3,45
3.	26	24	23	5	2	3,84
4.	19	23	22	14	2	3,53
5.	20	28	18	13	1	3,66
6.	16	18	22	20	4	3,25
7.	29	23	15	10	3	3,81
8.	28	19	17	14	2	3,70
9.	15	24	22	16	3	3,40
10.	18	22	24	12	4	3,47
Összesítve /osztályzatok számában/						
	207	216	209	139	29	3,54
Összesítve /osztályzatok %-arányában/						
	25,9	27,-	26,1	17,4	3,6	

V. 4.2./ 287.

K o n t r o l l csoport						Különbség		
	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>átlag</u>		
1.	15	17	10	29	9	3,00	+ 8	%
2.	10	16	19	27	8	2,91	+ 19	%
3.	8	13	16	32	11	2,68	+ 43	%
4.	11	16	17	26	10	2,90	+ 22	%
5.	9	22	18	22	9	3,00	+ 22	%
6.	6	10	21	29	14	2,58	+ 26	%
7.	8	21	10	29	12	2,80	+ 36	%
8.	10	20	13	27	10	2,81	+ 32	%
9.	5	9	15	35	16	2,40	+ 42	%
10.	4	11	19	28	18	2,43	+ 43	%

Összesítve /osztályzatok számában/

86 155 158 284 117 2,76 + 28 %

Összesítve /osztályzatok %-arányában/

10,8 19,4 19,7 35,5 14,6

A kísérleti és a kontroll csoportnak felejtési százalé-
kai a két felmérés adatainak tükrében:

Kísérleti csoport			Kontroll csoport		Különbség:	
1.	5	%	23	%	18	%
2.	7	%	24	%	17	%
3.	3	%	28	%	25	%
4.	2	%	21	%	19	%
5.	8	%	18	%	10	%
6.	11	%	35	%	24	%
7.	12	%	34	%	22	%
8.	8	%	25	%	17	%
9.	5	%	33	%	28	%
10.	17	%	34	%	17	%
Összesen:						
	6	%	26	%	20	%

/A fölmérések adatait és a felejtés-különbségeket a mellékelt
téglányos ábrázolású grafikon szemlélteti./

V. 4.2./ 288.

A fölmérés rövid elemzése, kiemelendő vonatkozásai:

- a szókincs már szilárdabb, mint a hagyományos nyelvoktatásnál;
- a nyelvtani variációk /3-as pont/, nyelvtani elemző és analógiás készség /4-es/, az önálló tartalomelmondás /7-es/, a társalgásvezetés /8-as/, az átalakított tartalom elmondása és leírása /9-es/, az új szöveg megértése /10-es pont/ területén a különbség erősen megnőtt, illetve nagyon megváltozott a kísérleti csoport javára;
- a kísérleti csoportnál nagyon sok a jó jegy /ritka jelenség, hogy a jó-jeles a legtöbb, a kontroll csoportnál föltűnő a középrész „kiesése”: a fő csoport a jó és elégséges osztályzatoké, nagy a tanulók tudásbeli szétszakadása. /Más esetben végzett emlékezeti fölméréseim is ugyanezt a képet mutatják a ciklusos és a hagyományos tanítás összehasonlításakor./;
- feltűnő a kísérleti csoportnál, hogy a nyelvtani variációk és az elemző-analógiás /3-as, 4-es/ feladatcsoportot alig felejtették;
- a kísérleti csoport tanulói most is az első fölmérést megközelítő lendülettel dolgoztak, a kontroll csoport munkája inkább töprengő, az emlékezés feladatára koncentrálnak volt, még ha a feladatokat jól oldották is meg;
- a tanulók véleményét a következőkben összegezhetjük: a kísérleti csoport tanórákon végzett munkája sokkal nagyobb mértékben igénybevette figyelmüket, de azt mégis - kivétel nélkül - egységesebbnek és ezért könnyebbnek tartják. Az otthoni munkát is lényegesen könnyebbnek érezték a kísérleti csoportban. A számonkérés nem ijeszti őket, mindössze jó szereplési lehetőséget látnak benne, és a sok szereplés, beszéd révén gátlástalanok. A kórusmunka mindenkinek tetszik. Az eredményt még az osztályzatok tükrében mutatkozó aránynál is jobbnak tartják, mikor később a végeredményről értesültek, azt nagyon „szűkmarkunak” érezték a kísérleti csoporttal szemben.

V. 4.3./ 289.

4. 3. A tanulók otthoni munkájának idejét, munkáit egy alkalommal mértük föl, a 2. olvasmány földolgozása során, a számonkérésre való fölkészüléskor.

A tanulók egy 100 percre beosztott lapot kaptak, arra kellett ráírják, mit csináltak az otthoni munkában, és melyik tevékenységük mennyi ideig tartott. A 20-20 tanuló lapjait összesítve a következő kép tárult elénk:

4.3. 1. A kísérleti csoport tanulói a következő munkákat végezték:

- előkészület:	2 perc
- modellmondat-variációk:	8 perc
- kontrasztív olvasás:	6 perc
- kapásfordítások:	5 perc
- szófordítás, AMV-gyakorlat, szótanulás:	10 perc
- időcsökkentés /6-szori olvasás/:	8 perc
- kérdéskapcsolás előkészítése /szóban/:	7 perc
- írásbeli feladatmegoldás:	8 perc

Teljes elfoglaltságuk átlagosan: 54 perc

4.3. 2. A kontroll csoport otthoni munkái:

- előkészület:	4 perc
- szótárazás:	9 perc
- szótanulás, ragozás, mondatkészítések:	17 perc
- fordítás:	5 perc
- nyelvtani elemzés, példák készítése:	4 perc
- kérdések készítése /többnyire írásban/:	13 perc
- válaszkérés a szövegből, elmondás:	12 perc
- összefoglaló szövegolvasás:	3 perc
- írásbeli feladatok:	14 perc

Teljes elfoglaltságuk átlagosan: 81 perc

/Két tanulónak - mindketten jelesek - a munkáját itt nem számíthattuk be, mert bevallásuk szerint elkérték a kísérleti csoport mintamondatait, azt gyakorolták, valamint papírukon

V. 4.4./ 290.

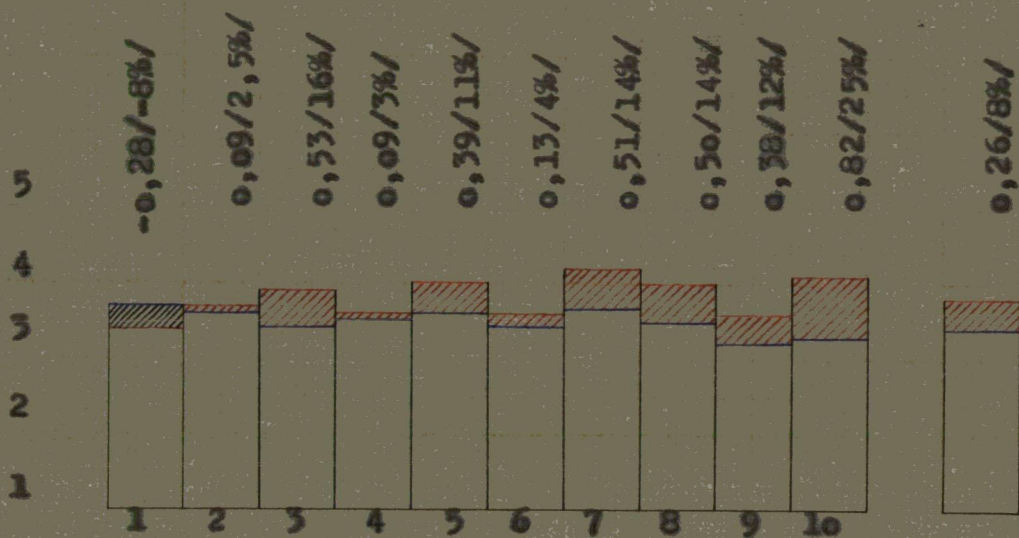
leírták, hogy a ciklusos tanítási módszer eljárásait is végezték. Négy tanuló mástól kérte el a szószedetet, 5 nem adott válaszokat, csak kérdéseket készített./

4.3. 3. A kísérleti csoport tehát a kontroll csoportnál 34 százalékkal kevesebb időt töltött tanulással, és nyelvi tevékenységük otthon is több, mint kétszerese volt a kontroll csoporténak. A kísérleti csoport mindegyik tagja elvégezte a kontrasztív olvasást, időcsökkentést, a modellmondat munkáit, általában ezekkel a jobb tanulók jóval több időt töltöttek, mint társaik.

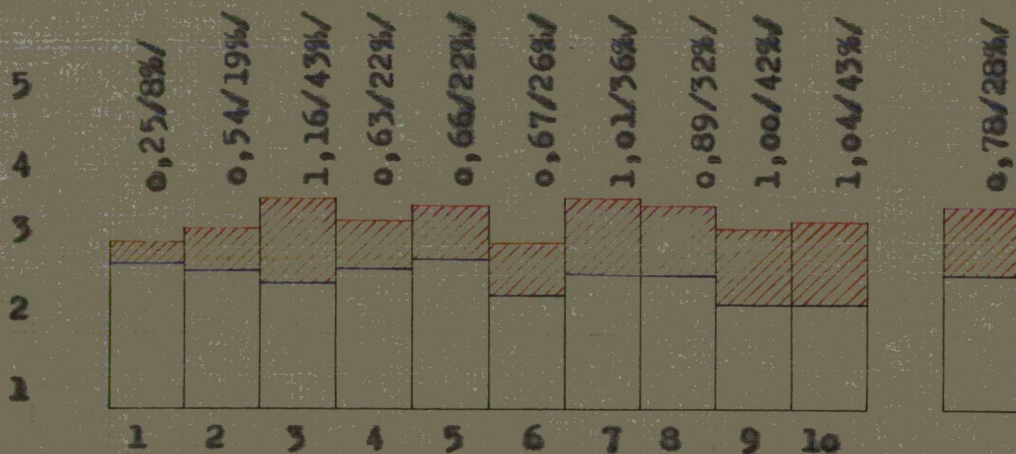
4. 4. A bemutatott fölméréseknek értékelésénél figyelembe kell venni, hogy a két módszer összehasonlítása viszonylag rövid ideig folyt, hosszabb időszak alatt a különbségek bizonyára jóval élesebbek lennének, valamint hogy a ciklusos nyelvtanítási módszer két alapvető eljárásának, a rendszeres és programozott ismétlésnek és a nyújtott folyamatu anyag-földolgozásnak alkalmazásáról a kísérlet idején le kellett mondanunk.

FELEMÉRÉSI ADATOK A CIKLUSOS NYELVOKTATÁSRÓL

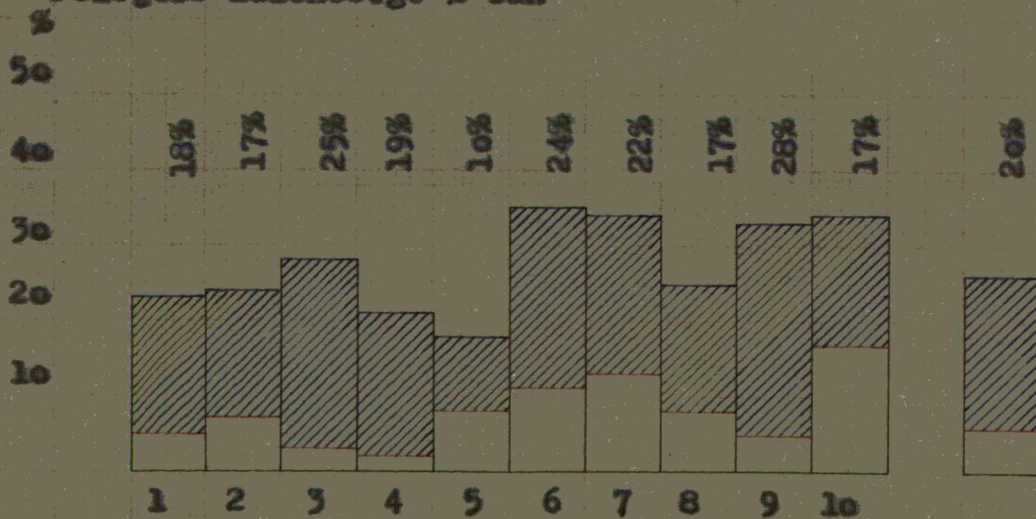
Első felmérés / az anyag feldolgozása után /



Emlékezetes felmérés / két hónap múlva /



Felejtés különbsége %-ban



FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

1. ALVINCY Roland: Észszerű nyelvtanítás
/Nagyvárad, 1901./
2. ANTAL László: A formális nyelvi elemzés
/Budapest, 1964./
3. ÁGOSTON György: A nevelés elmélete
/Budapest, 1962./
4. BAERWALD, dr. Richard: Eignet sich der Unterricht im
Sprechen und Schreiben fremder Sprachen in der Schule?
/Marburg, 1899./
5. BAERWALD, dr. Richard: Neue und ebenere Bahnen im fremd-
sprachlichen Unterricht
/Marburg, 1899./
6. BANÓ István dr.: A természetes indukció az idegen nyel-
vek nyelvtanoktatásában
/INYT 1962. 4. 103 - 109.o./
7. BANÓ István dr.: A tanulók otthoni önálló munkája, tanu-
lása
/INYT 1967. 3. 65 - 71.o./
8. BAUMANN, Friedrich: Reform und Antireform im neusprachlichen
Unterricht
/Berlin, 1902./
9. Dr. BAYER Lászlóné: Szemléltető képek szerepe a német
nyelv tanításában
/INYT 1961. 167 - 169.o./
10. BELJAJEV, B.V.: A külföldi /nyugat-európai és amerikai/
idegennyelvoktatási lélektan jellemzéséhez
/ Magyar Pszichológiai Szemle 1962. 4. 457 - 468.o./
11. BENEDEK Marcell: Bevezetés az olvasás művészetébe
/Budapest, 1922./
12. BOUTON, Charles: Les principes théorétiques de l'enseignement
des langues de l'Alliance Française
/MNYO 1966. 1-2. 3 - 15.o./

13. BUDAY László: Néhány gyakorlati példa a modellmondatok felhasználására az angolnyelv-oktatásban
/INYT 1963. 5. 137 - 142.o./
14. A direkt módszer vitájának tanulságai /Az 1957 - 58-ban a Szovjetunióban folyt nyelvoktatási vita összefoglalása/
/INYT 1958. 5-6. 130 - 145.o./
15. DORF - SUSZTER: A tanítási óra 45 perce
/A pedagógia időszerű kérdései dűlföldön -sorozat, Technikai eszközök a nyelvtanításban, 1964./
16. DÖRING, Prof.dr. W.O.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers /Leipzig, 1925./
17. DUSAN, Josef: A tanulók szóbeli tevékenységének lemerése a nyelvi órákon
/MNYO 1965. 105 - 109.o./
18. ECKERSLEY, C.E.: Essential English - Teacher's Books
I., II., III., IV.
/London, 1960./
19. A Fazekas Mihály gyakorló gimnázium nyelvtanárainak munkaközössége: Az auditív - lexikai előkészítés gyakorlati tapasztalatai a gimnázium I. osztályában
/INYT 1959. 2. 51 - 58.o./
20. FERENCZY Gyula: Mondatmodellek az orosz nyelv oktatásában
/MNYO 1963. 3-4. 43 - 57.o./
21. FISCHER Sándor: A beszéd művészete
/Budapest, 1966./
22. FRANKLIN, Harry B. - MEIKLE, Herbert G. - STRAIN, Jerris E.:
Vocabulary in Context, /4th edition/
/Ann Arbor, 1966./
23. FRIED, Vilém: Lehrbücher und Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht
/MNYO 1965. 2. 89 - 94.o./
24. FRIES, Charles, C. - LADO Robert: The Structure of English
/London, 1959./
25. FÜLKEI-SZÁNTÓ Endre: Modern nyelvszemlélet és új módszerek
/MNYO 1963. 1-2. 32 - 59.o./

26. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: Gyakorló algoritmusok rendszere a nyelvoktatásban
/MNYO 1965. 1. 45 - 51.o./
27. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: Az idegennyelvi tananyag programozása
/MNYO 1965. 2. 48 - 53.o./
28. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: A nyelvoktatás intenzitása
/MNYO 1966. 1-2. 49 - 61.o./
29. GERŐ Igor György: A számonkérés és a gyakorlás egyes eljárásai az idegen nyelvek tanításában
/INYT 1961. 1. 9 - 15.o./
30. GEZ, Nagyezsda: Die Verwendung audio-visueller Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene
/MNYO 1965. 2. 72 - 79.o./
31. GOLUBKOV: Az irodalomtanítás módszertana
/Budapest, 1951./
32. GUÉNOT, Jean: Clefs pour les langues vivantes
/Paris, 1964./
33. GREEN, Robert S.: Television Writing
/New York, 1956./
34. GRUBER, dr. Hugo: Wie lernt man eine fremde Sprache?
/2. Auflage, Berlin, 1898./
35. GÜNTHER, dr. Klaus: Modern munkaeszközök az idegen nyelvek tanításához az NDK-ban /Ford. dr. Tálasi Istvánné/
/INYT 1964.3. 72 - 81.o./
36. HARMANN, dr. K. A. Martin: Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht
/Wien, 1895./
37. HEGEDÜS József: Nyelvtan és nyelvтанítás
/MNYO 1963. 1-2. 12 - 31.o./
38. HEGEDÜS József: A nyelvi automatizálás elvéről
/MNYO 1965. 1. 35 - 44. o./
39. HELL György: Formális nyelvelemzés és nyelvoktatás
/MNYO 1965. 1. 22 - 34.o./
40. HELL György: Strukturák és nyelvoktatás
/MNYO 1965. 3. 79 - 83.o./

41. HOFFMANN, Lothar: Zur quantitativen Charakteristik der Sprache wissenschaftlicher Texte
/MNYO 1966. 1-2. 16 - 31.o./
42. HOFMANN László: A viszonyszók oktatása a németben
/MNYO 1963. 3-4. 130 - 133.o./
43. HORNBY A.S.: A guide to Patterns and Usage in English
/London, 1959./
44. Az irodalmi óra vezetése /Munkaközösségi kiadvány/
/Budapest, 1951./
45. JAUSZ Béla: A nyelvoktatás pszichológiai és pedagógiai alapjai
/MNYO 1965. 2. 55 - 60.o./
46. JUHÁSZ János: Gouin-sorok
/MNYO 1964. 5-6. 78 - 84.o./
47. JUHÁSZ János: Automatizálás vagy tudatosítás?
/INYT 1966. 3. 71 - 80.o./
48. KASZAB Andor: Nyelvtanítás a beszédkésztség fejlesztésének szolgálatában
/INYT 1962. 1. 13 - 18.o./
49. KLEE, Wolfhardt - GERKEN, Magda: Gesprochenes Deutsch
/Leipzig, 1942./
50. KLINGHARDT, H.: Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode
/Marburg, 1892./
51. KOSARAS István: Idegen nyelvi beszédkésztség és iskolai nyelvoktatás
/INYT 1961. 2. 33 - 38.o./
52. KOSARAS István: A tanulók aktivizálása és önálló gondolkodásra nevelése az idegen nyelvek tanításában
/INYT 1962. 1. 6 - 13.o./
53. KOSARAS István: A hallás utáni megértés készsége fejlesztésének sajátos problémái
/INYT 1962. 2. 37 - 43.o./
54. KOSARAS István: Az idegen nyelvű szemantizációról
/INYT 1965. 3. 73 - 78.o./

55. KOTZIÁN Tamás: Néhány eljárás a tanulók aktivizálására a nyelvi órákon
/INYT 1961. 4. 114 - 118.o./
56. KOVACSICS Józsefné: Minta gyakorlatrendszer kiépítésére /MNYO 1965. 1. 123 - 129.; 1965. 3. 150 - 158.o.; 1966. 1-2. 187 - 199.o./
57. Közösségi nevelés középiskoláinkban /Tanulmánygyűjtemény/
/Budapest, 1954./
58. KRAMMER Jenő - SZOBOSZLAY Miklós: A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana
/Kézirat, Budapest, 1963./
59. KRAMMER Jenő: A korszerű nyelvoktatás és a jó tankönyv
/MNYO 1965. 2. 16 - 26.o./
60. KRON, dr. R.: Die Methode Gouin
/2. Auflage; Marburg-Hessen 1900./
61. LADO, Robert - FRIES, Charles Carpenter: English Sentence Patterns /Teacher's Introduction, Student's Introduction p. XIII - XVII./
/Ann Arbor, 1966./
62. LADO, Robert - Fries, Charles Carpenter: English Pattern Practices
/Ann Arbor 1966./
63. LAZICZIUS Gyula: Fonétika
/Budapest, 1944./
64. LÁSZLÓ Vincze: Zur Automatisierung im Fremdsprachenunterricht
/Fremdsprachenunterricht, 1960.1. 133.o./
65. LENGYEL Dénes: A fogalmazás tanítása a középiskolában
/Budapest, 1965./
66. LUX Gyula: Modern nyelvoktatás
/Budapest, 1932./
67. LUX Gyula: Az anyanyelvtanulás és az idegen nyelvek tanulása
/Köznevelés, 1948./
68. MAGOS Béla: A kép szerepe az idegen nyelvek oktatásában
/INYT 1958. 3. 80 - 85.o./

69. MAGOS Béla: Szemléltetés és szimplex képsor
/INYT 1967. 3. 82 - 85.o./
70. MAKRA Ágota: Angol óra a gimnázium II. osztályában
/INYT 1958. 2. 58 - 60.o./
71. MAULTON, B. Villiam: Alkalmazott nyelvészet a tanteremben
/MNYO. 1964. 3-4. 162 - 173.o./
72. MIHÁLYI József: Nyelvoktatás és nyelvtan
/MNYO 1966. 1-2. 89 - 91.o./
73. NAGY József dr. - KUNSTÁR János: Az orosz íráskészség kialakításának néhány problémája
/INYT 1964. 4. 110 - 120.; 1964. 5. 129 - 134.o./
74. NAGY Sándor: Az oktatás elmélete
/Budapest, 1960./
75. NAGY - KELEMEN: Didaktika
/Kézirat, Budapest, 1954./
76. ÓVÁRI Miklósné: Tanácsok a tanulók írásbeli házi feladatainak elkészítéséhez
/INYT 1967. 5. 149 - 155.o./
77. PÉTERFIA Zoltán: A korszerű nyelvoktatás néhány gyakorlati kérdése
/MNYO 1963. 1-2. 67 - 73.o./
78. PETERSEN, Wilhelm: Der neusprachliche Unterricht und die Reformbestrebungen
/Leipzig, 1893./
79. PETŐFI S. János: Modern nyelvészet
/Budapest, 1967./
80. RADNAI Béla: A felnőttek oktatásának néhány pszichológiai kérdése
/MNYO 1963. 3-4. 102 - 112.o./
81. REUSS Pál: A tanítási óra idegen nyelven való vezetése
/INYT 1958. 5-6. 154 - 160.o./
82. RODEN, Albert von: In wiefern muss der Sprachunterricht umkehren?
/Marburg, 1890./

83. RODEN, Albert von: Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen
/Marburg, 1899./
84. ROSTA Sándor: Az orosz nyelvi ismétlés a gimnáziumban
/INYT 1958. 4. 97 - 103.o./
85. ROSTA Sándor: A szintetikus olvasásról
/INYT 1964. 2. 40 - 47.o./
86. SCHMIDT, dr. Julius: Methodik des französischen Unterrichts
/Jena und Leipzig, 1932./
87. SEEGER, Alois: Der Bildungswert der modernen Sprachen
/Wien, 1903./
88. SIMON Józsefné: Epikus vázlatok és keretgyakorlatok a beszéd-készség fejlesztésére
/MNYO 1964. 5-6. 90 - 99.o./
89. SKIJAJEVA, A.SZ.: Az idegen nyelvek oktatásának új alapokra való helyezése a voronyezsi egyetemen
/MNYO 1963. 3-4. 145 - 153.o./
90. SOMORJAI Ferenc: A kifejező olvasás kialakítása
/INYT 1960. 6. 173 - 180.o./
91. SUARA Róbert: A mondatmodellek felhasználása az orosz nyelvoktatásban
/MNYO 1966. 1-2. 80 - 88.o./
92. SZENTGYÖRGYVÁRI Artur dr.: Maximum és minimum a felnőttek idegennyelvi oktatásában
/MNYO 1963. 1-2. 60 - 66.o./
93. SZENTGYÖRGYVÁRI Artur dr.: Felnőttoktatási nyelvkönyveink
/MNYO 1963. 3-4. 16 - 42.o./
94. SZÉPE György: A nyelvoktatás nyelvészeti modellje
/MNYO 1965. 2. 39 - 47.o./
95. SZERDAHELYI István dr.: A modern nyelvoktatási elemek fokozatos bevezetése a hagyományos szerkezetű tankönyvek folyamán
/INYT 1965. 4. 119 - 123.o./

96. SZOBOSZLAY Miklós: Megjegyzések egy tanulmánygyűjteményhez I., II., III., IV.
/INYT 1958. 2. 33 - 41.o.; 1958. 5-6. 146 - 153.o./
97. SZOBOSZLAY Miklós: Gimnáziumi tanterveink idegen nyelvi oktatási célkitűzéseinek elemzése /Tantárgytörténeti tanulmányok I. 177 - 366.o./
Budapest, 1960./
98. SZOBOSZLAY Miklós: A strukturális modellek szerepe a nyelvoktatásban
/INYT 1964. 3. 65 - 72.o./
99. Dr. TÁLASI Istvánné - CSER Sándorné: Idegennyelv-tanításunk új feladatai a készülő iskolareform tükrében
/INYT 1960. 4. 97 - 103.o./
100. Dr. TÁLASI Istvánné: Az életszerűség elve az idegen nyelvek tanításában
/INYT 1961. 4. 97 - 106.o./
101. Dr. TÁLASI Istvánné: A szemléltetés az idegen nyelvek tanításában
/Audio-vizuális közlemények 1965. 3./
102. TARJÁN Jenő: Kísérleti módszer a haladó foku nyelvoktatásra a nyelvi laboratóriumban
/MNYO 1967. 1. 156 - 166.o./
103. The Teaching of Modern Languages /The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools/
/London, 1967./
104. TORÉN, Birger: ModernaSprak
/Stockholm, 1960./ - /Dr. Tálasi Istvánné ismertetője
MNYO 1963. 1-2. 106 - 107.o./
105. TIMÁR József: A tanulók kérdésalkotási készségének fejlesztése /INYT 1965. 1. 9-12.o./
106. TYEPOV, B.M.: Pszichológia
/Budapest, 1953./
107. VARGA Dénes: Orosz dióhéjnyelvtan fonetikus alapon
/MNYO 1965. 3. 97 - 101.o./
108. VÁRNAGY Elemér: Bábjáték alkalmazása az általános iskolai orosz nyelvoktatásban
/INYT 1961. 2. 60 - 63.o./

109. VIETOR, Wilhelm /Quousque Tandem/: Der Sprachunterricht muss umkehren!
/2. Auflage, Heilbronn, 1886./
110. VIETOR, Wilhelm: Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts
/Leipzig, 1902./
111. WALTER, Max: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts
/Marburg - Hessen, 1908./
112. ZIGÁNY Miklós: Új gimnáziumi nyelvkönyveinkről - Francia nyelvkönyv
/INYT 1958. 5-6. 177 - 180.o./
113. ZOLNAI Béla: Nyelv és stílus
/Budapest, 1957./
114. ZOLNAI Béla: Nyelv és hangulat
/Budapest, 1964./

A jelen tanulmányban szerepelnek az alábbi cikkek, kiadványok gondolatai, részletei:

- FÉSZES András: A beszédtempó gyorsítása és a tolmácsolás az idegen nyelvi órán /INYT 1966. 2. 33 - 39.o./
- Nyelvtanítási munka a képes forgatóberendezéssel és a kérdés-kapcsolással./Ismeretterjesztő módszertani füzet,/Győr, 1967. 43 - 50.o./
 - Vetítőtábla nyelvi szerkezetek gyakorlására /MNYO 1967. 1. 171 - 181.o.; folytatás: MNYO 1968. 1. számában/
 - Új nyelvtanítási módszerekről képekben /HOGYAN? 1968. 2./
 - Bemutató, tájékoztató cikkek: K.L.: Meggyorsult nyelvtanulás /Kisalföld 1967. márc. 5./; Cs.Á.: Tolmácsrendszer, „hólabda”, képleírás - Új módszerek a nyelvtanulásban /Kisalföld 1968. július 27./; - A nyelvi laboratórium képes bemutatása /Hogyan? 1967. 11./
 - Új módszerek a nyelvtanításban és a nyelvtanulásban /Győr, 1968./

38-2/1968-69.
.....bksz.

Dr. Berczik Árpád elvtársnak
egyetemi docens

Tárgy : **Fésüs András**
.....
doktori szigorlata
Mell. sz. : 1 db. disszertáció

H e l y b e n

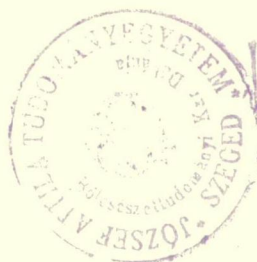
Professzor Elvtárs !

Mellékelve **Fésüs András "A ciklusos nyelvoktatás"**
.....

.....
cimű doktori értekezését tisztelettel felkérem, hogy azt megbirálni sziveskedjék. Legyen szabad
Professzor Elvtárs szives figyelmét felhivnom tanácsülésünk ama határozatára, amely a birálat
elkészítésének és benyújtásának legkésőbbi határidejét a kézhezvételtől számított harmadik hónap
utolsó napjában állapította meg.

A mellékelt értekezést a birálat elkészítése után sziveskedjék átadni tanszéke könyvtárosának lel-
tárba vétel és a könyvtárban való elhelyezése céljából.

Szeged, **1968. szept. 26.**
.....



Velin Reing
.....
d é k á n

A kiadmány hiteles :

[Signature]
.....
dékáni hiv. vezető

Kapták : **Dr. Nagy József adj.**
.....
Dr. Berczik Árpád doc. társbíró
Dr. Jónás Antal tanszéki könyvtáros
Dr. Bernáth Árpád tanszéki könyvtáros